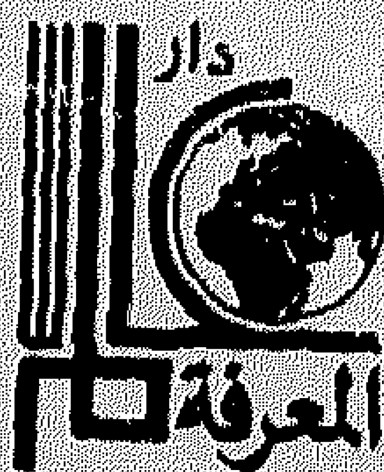
الاتجاهات والميول في التربية

تأليف : ك . م . إيفانز

ترجمة :صبحي عبد اللطيف المعروف

أنور طاهر رضا

منير عطا الله سليمان



مؤسسة مختار للنشر وتوزيع الكتاب

الاتجاهات والميول في التربية

تأليف

ك.م إيفانز

B. Sc, M.A. PH. D. (LOND)

Reader in Education, University College

Cardiff, England

ترجمة

صبحي عبد اللطيف المعروف

مدرس التربية وعلم النفس

أنور طاهر رضا و منير عطا الله سليمان

مدرس التربية وعلم النفس أستاذ مساعد



مؤسسة مختار للنشر وتوزيع الكتاب

١٩٩٣ م - ١٤١٣ هـ

الناشـــر : مؤسسة مختار (دار عالم المعرفه) لنشر وتوزيع الكتاب

الاداره والتوزيع : ٢٧ شارع الطيران مدينة نصر ــ القاهرة

تليفــون : ٦٠٢١٧٨

المحتويات

صدر هذا الكتاب بعنوان

K.M. Evans. **Attitudes and Interests In Education.** (London: Routledge & Kegan Paul, 1972. 168 p.p.

تقديم المؤلفة

أن مجال البحث في موضوع الاتجاهات والميول واسع للغاية لما له من أهمية ولا يمكن لكتاب واحد أن يغطيه بجملته. ولا يمكن لأي كتاب أن يكون شاملا ولكنه يؤمل في أن يعطي مقدمة وافية لبعض الأعمال التجريبية التي أجريت منذ عام (١٩٣٠) تقريباً.

ان تقدير البحث التجريبي أكثر وضوحاً عندما يفهم القارىء كيف قدّرت الصفات المعالجة، وهذا هو أحد الأسباب التي من أجلها وضعت طرائق تقدير الاتجاهات والميول بشيء من التفصيل. وهناك سبب ثان للقيام بهذا العمل، الفني لدرجة كبيرة، هو أن هناك أعداداً متزايدة من الطلاب والمعلمين المنخرطين في الدراسات العليا في جامعات ومعاهد التربية، يقوم الكثير منهم بدراسات تجريبية عن اتجاهات وميول أطفال المدارس وهم يحتاجون لشرح واضح للطرائق الملائمة لأغراضهم، ومن المؤمل فيه، ان هذا الكتاب سيكون مفيداً لهم.

ومن المؤمل أيضاً أن يكون مصدر اهتمام لأكبر مجموعة من المعلمين الذين يعنيهم أمر طلابهم والذين يرغبون في مساعدتهم لكي يصبحوا أعضاء نافعين للمجتمع وسعداء فيه. وسواء فعلوا ذلك أو لم يفعلوا، فسوف يعتمد ذلك لدرجة كبيرة على الاتجاهات والميول التي يكتسبونها قبل مغادرة المدرسة. ونحن المدرسين نؤثّر جميعا، سواء كان ذلك عن قصد أو بدون قصد، في اتجاهات تلاميذنا، وعلينا أن نعي هذا الأمر. فنحن نعلّم في دروسنا أشياء أكثر بكثير من المادة العلمية، واذا كنا واعين بالطرائق التي نؤدي بها ذلك، فانه يكون من المحتمل أن نحقق الأهداف التي نرغب

في تحقيقها أكثر مما لو اعتمدنا على البديهة العمياء. «وقد تصيب وقد تفشل» غير كاف في التربية، فهو اهدار للجهد وعدم التأكد من النتيجة.

وليست هناك نية، لفرض آراء المؤلفة عن الاتجاهات وللميول المرغوب فيها والتي يجب أن يشجعها المدرسون لدى تلاميذهم. ان تقرير ما هو حسن أو سيىء هو قرار قيمي، وهو بهذه الصورة مجال لعمل الفيلسوف وليس مجاله للعالم النفساني. ووظيفة العالم النفساني هي توفير المعلومات فيما اذا كان بالامكان تنمية أو تغيير اتجاهات أو ميول معينة في موقف معين، وأن يبين كيف يمكن تحقيق هذه النتائج. وهي موجهة لكل مدرس على انفراد حتى يطبقوا هذه المعلومات على الظروف الخاصة في صفوفهم، وأن يستخدموها في تربية طلابهم حسبما يعتقدون في كيفية تربيتهم. ولا تنطبق الحلول الجاهزة للمشاكل التربوية على الحالات الواقعية إلا نادرا، ومن الضروري أن يكون هناك (ما يسمى) «تصرف أنت بنفسك». ومع هذا، ليس من الضروري أن نبدأ في كل مرة من لا شيء، في الوقت الذي يمكن أن توفر لنا خبرات الآخرين دلائل مفيدة.

ورأينا أنه من الأفضل آن تعطى أهمية للطرائق التي استقصيت بها بعض المشكلات الصفية. وقد أجريت كثير من الأبحاث التي وصفت بواسطة مدرسين، لهذا فمن الواضح أنها أكثر ملاءمة للعمل المدرسي في حالة التجريب المختبري، وقد يكون من السهل أيضاً تكييفها للاستخدام في مدارس أخرى.

وقد استفادت المؤلفة في كتابة هذا الكتاب من المناقشات (التي دارت) مع مجموعة من المدرسين المتمرسين على مدى عدد من السنين، أكثر مما يمكن أن يتصوروه. لقد ساعدوا على تأكيد عدم انفصال النظرية والتطبيق كثيرا عن بعضها. وأشكر بامتنان مساعدة الدكتور د.ل. ديفيز الذي قرأ أجزاء من هذا الكتاب. وقدم الجميع تعليقات وانتقادات قيمة للغاية. ومع هذا يجب ألا يكونوا مسؤولين عن أية أخطاء وردت، فالمؤلفة وحدها هي التي يجب أن تلام عليها.

وأخيراً، وبكل سرور، تنتهز المؤلفة هذه الفرصة للتعبير، مرة أخرى، عن

شكرها وتقديرها لمساعدات موظفي المكتبة بكليتي جنوب ويلز ومونماوتشاير الجامعيتين. فبدون هذا كان من غير الممكن تتبع ومراجعة الأعداد الكبيرة جداً من الأعمال المشار إليها في كتاب من هذا النوع.

كاردف، ١٩٦٥

ك. م. ا.

تقديم المترجمين

تلعب الاتجاهات والميول دوراً كبيراً في حياة الانسان كدافع لسلوكه في أوجه حياته المختلفة، لذلك فقد لقي الموضوع اهتماماً كبيراً من علماء النفس والمربين، وأجريت حولها دراسات وأبحاث كثيرة.

ويعتبر هذا الكتاب محاولة للدخول في هذا الموضوع الواسع، وهو يمتاز بكثرة الأبحاث والدراسات التي عرضت فيه، ودقه الاستنتاجات التي استخلصت عنها وشمولية المادة التي قدمت في طياته وكان هذا سبباً دفع المترجمين الى اختياره كمادة للترجمة، ويبدو هذا الأمر طبيعياً فالمؤلفة مختصة في هذا المجال، قضت عشرات السنين في اجراء أبحاث أغنت الميدان، وكان هذا الكتاب بذلك مساهمة جادة عن الاتجاهات والميول من حيث نموها وتنظيمها وتعديلها وقياسها اضافة الى الاشارة الى أهمها، وأهميتها في حياة الأطفال والشباب.

لقد قسم الكتاب بين المترجمين، فقد قام منير عطا الله سليمان بترجمة الفصول الأربعة الأولى منه، وقام صبحي عبد اللطيف المعروف بترجمة الفصول الثلاثة التالية، وأكمل أنور طاهر رضا ما تبقى من الفصول، ثم راجع كل شخص ما ترجمه الآخرون، وأبدى ملاحظاته حولها، فجاءت الترجمة من جهودهم، ومسؤولية يتحملها المترجمون جميعا.

وختاماً نرجو أننا وفقنا في إغناء المكتبة العربية بجهد متواضع في موضوع مهم

لا يتوفر عنه إلا القليل، ولا شك أننا بحاجة الى ملاحظات الزملاء لسد بعض نواقص الترجمة في المستقبل، والله ولي التوفيق.

المترجمون

أنور طاهر رضا　　　صبحي عبد اللطيف المعروف

منير عطا الله سليمان

الفصل

(١)

المقدمة

اذا سألت صبياً ماذا يتعلم في المدرسة، فسوف يقول لك: لغة انكليزية وحساب، تاريخ وجغرافيا، علوم ولغات. ولكن معلموه، وان لم يدرك الصبي ذلك، سوف يعرفون أنه يتعلم أشياء أكثر من ذلك بكثير. فطرائق التفكير والتصرف، والاتجاهات والميول تكتسب وتنمى أيضاً في أيام الدراسة، وقد تصبح دائمة، ومستمرة التأثير، ويمكن ملاحظتها بعد انتهاء أو نسيان المادة العلمية التي تعلمها الصبي منذ مدة طويلة.

وقد يكون من الصعب زيادة التأكيد على تأثير الاتجاهات والميول فى حياة الفرد الواحد فهي تحدّد ما سيفعله الانسان أو يقوله في مواقف معينة وما سيستمتع به او سيكرهه، وأسلوب تعامله مع الآخرين، وانعكاساته لمواقف حياته الشخصية مع العالم من حوله. ويوفر التعبير عن الاتجاهات، سواء بالأفعال أو بالكلمات، دلائل عن شخصية وحاجات (الفرد)، ويجعل نوع الفهم اللازم لتكوين علاقات ثابتة (مع الآخرين) ممكنا. ولا يمكن لأي منا أن يعرف إلا القليل جدا عن فرد ما لا يعبر عن رأي أو لا يظهر أي ميل.

ويمكن للفرد باعتناقه الآراء الصحيحة وعلى المستوى الاجتماعي أن يتوحّد مع جماعة ما، ويدرك انتماءه اليها. وبالمثل، قد لا يربط نفسه مع جماعه يعارضها، او يرفض منها على أساس آرائه. وقد تكون الجماعة حزبا سياسيا، او طبقة اجتماعيه،

أو نادياً رياضيا ، أو مدرسة ، أو أسرة . ولكن ، مهما كانت هذه الجماعة ، إذا أراد فرد ما أن يعيش سعيداً فيها ، فانه سيجد ذلك أكثر يسراً اذا ما اعتنق بوضوح الآراء السائدة بين أفرادها وسلك السلوك « الصحيح » ومن الضروري دائما أن يلتزم الفرد بمستويات الجماعة لكي يصبح مقبولا منها .

وتقدم الاتجاهات أنماطاً من السلوك . فبدون بعض الاستجابات الجاهزة التي نلجأ اليها ، علينا أن ندرس كل موقف نجد أنفسنا فيه عند حدوثه ونقرر في كل مرة كيف نتصرف وتتجنب الاتجاهات التي تلعب دورها آليا في الظروف المناسبة هذه الضرورة ، وتساعدنا على التصرف الفوري ، (أي) بما يشبه لدرجة كبيرة معرفة الحقائق العددية الأساسية المعينة في حل مسألة حسابية .

والميول أقل نفعية من الاتجاهات ولكنها مع ذلك مهمة . فالميول تتضمن المشاعر أكثر مما تتضمن المعتقدات ، وهي التي تجعل للحياة قيمة نعيش من أجلها ، بينما قد يؤدي نقص الميل الى وجود عقيم ويائس . والطفل الذي لا يريد أن يفعل شيئاً معينا ، ورجل الأعمال المحال على التقاعد الذي لا يمكنه أن يشغل وقته ، كائنات يرثى لها وغالبا ما تكون متجهة نحو كارثة . ولحسن الحظ ، فان لدى أغلب الأطفال حب حيوي للاستطلاع وليس من الصعب اجتذاب أو اثارة ميولهم . وتعتبر مساعدة الأطفال على تحديد وتنمية ميول مرضية من أكثر الوظائف أهمية في التدريس .

ان غرس الاتجاهات والميول والمساعدة على نموها جزء هام من التربية ، ولكنه يتضمن مشكلة من نوع تتكرر مواجهتها بدرجة أقل عند تدريس مواد المنهج .
أية مادة دراسية تهتم بقدر من المعارف التي ينبغي على الطفل أن يتعلمها ، والتي تنتخب من المجموع الكلي للحقائق ، إما بسبب فائدتها أو بسبب ضرورتها كمقدمات لتعليم أبعد ، أو لمجرد كونها جذابة بحد ذاتها . وفي الأساس ليست هناك مسألة أخلاقية متضمنة بالنسبة للمدرس عند وضع خطة لمفردات مقرر للحساب أو اللغة .
ومع ذلك ، فعندما تتعلق المسألة بالاتجاهات ، تصبح هناك مشكلة أخلاقية لتحديد ما يجب أن يتعلمه الأطفال . ويؤيد المجتمع بعض الاتجاهات (في حين) لا يؤيد

غيرها. ففي مقرر أكاديمي يكون هناك تساؤل عما هو صحيح أو خاطىء. ولكن حينما تؤخذ الاتجاهات في الاعتبار يكون التساؤل عما هو حسن أو رديء، وهذه مسؤولية اضافية للمعلم. فكيف عليه أن يحدد شخص ما أي الاتجاهات ينبغي أن يتخذها الطفل نحو نفسه، أو نحو السلطة، أو نحو الأجانب؟ ومن الذي يجب أن يتخذ (مثل هذه) القرارات؟

وهناك سؤال مشابه يتصل بالميول. فالأطفال يجب أن يشجعوا على الميل نحو ما هو صحيح، وجميل، وما هو خير وليس بشر. كما يجب أن يتعلموا الاستمتاع بالابتكار وليس بالهدم، وبالصحة لا بالمرض. وفي مثل هذه الحالات، ان ادراكنا لما هو حسن وما هو سيىء غالبا ما يكون أسهل منه في حالة الاتجاهات، ولكنه ليس من الصواب أن نفترض أن «الحاجات يجب أن تحب الأفضل عندما تراها» آليا. فالمعتاد أنه ينبغي أن نتعلم رؤيتها وادراكها بما هي عليه من صفات، ومن ثم قد نبدأ بحبنا لها.

ولحسن الحظ انه يمكن تعلم الاتجاهات والميول، فنحن نتعلمها فعلا. ولا يتحدد شكلها عند الميلاد أو فيما قبله، بل يعتمد على البيئة التي ينمو فيها الطفل والمعاملة التي يتلقاها ولا نعرف في الحقيقة كيف يكتسب الأطفال نظم الاتجاه القيمي التي نجد لها قدراً كبيراً من الثبات لدى أغلب المراهقين، ومن الواضح أن تعلمها عن قصد ليس ضرورياً. فالاثابات الاجتماعية الناتجة عن اكتساب نظم مؤيدة من الاتجاهات القيمية تلعب دوراً كبيراً في العملية، خصوصاً عندما يكون النظام ذا أهمية للمجتمع ولكنه ليس مفيداً للفرد. وفي هذا المجال ذكر لنتون (١٩٤٧) الشجاعة كفضيلة تغرس لدى الأفراد بواسطة أغلب المجتمعات. فهي ضرورية لحماية الجماعة، ولكن قد يؤدي الجبن، في كثير من الظروف، الى الحفاظ على بقاء الأفراد. وتجلب الشجاعة، على المدى القصير، التقدير، بينما قد تؤدي على المدى الطويل الى دمار الأفراد.

وتعتمد أهمية أي اتجاه على أهمية الشيء الذي يشير اليه. فالاتجاه الذي

يتخذه الطفل عن نفسه عامل حيوي في نموه. فحب النفس أو كرهها الزائد لا يؤدي الى النمو السوي نحو النضج، ويحتاج الأطفال لأن يتعلموا رؤية أنفسهم وعلاقتها وتقبلها كما هي بالآخرين. وهم يحتاجون أن يتعلموا اتجاها سوياً نحو السلطة، وبألا يكونوا أدلاء ولا متسلطين، بل ليكون لديهم الاحترام المناسب لكل من أنفسهم وللأفراد والمؤسسات التي يتصلون بها.

ومن بين الاتجاهات الأخرى الهامة ما يتعلق بقبول أو رفض أفراد جماعات أخرى. وقد يكون هؤلاء من بين أفراد من خارج أسرة الطفل أو مدرسته، أو من مدينة أو قرية أخرى، أو أجانب من دول أو أجناس أخرى. وقد يعتمد سلام العالم وسعادته في المستقبل على الاتجاهات التي ينميها الأطفال حاليا في المدرسة نحو أنواع متعددة من الأجانب.

وللمنزل، والمدرسة، والمجتمع الأوسع دورهم جميعاً في غرس الاتجاهات والميول، وسوف تكون دراسة تأثيراتها جزءاً من هدف هذا الكتاب. وسوف يهتم جزء آخر منه بدراسة أكثر تفصيلا لبعض الاتجاهات والميول الهامة، وبصفة خاصة الاتجاهات نحو الذات، ونحو السلطة، ونحو أفراد الجماعات الأخرى. ولا يحتاج المهتمون منا بالتربية أن يعرفوا عبثا ان الاتجاهات التي يتعلمها أطفالنا فقط، بل ان يعرفوا أيضاً أية اتجاهات يحملونها من قبل. ولا يمكن للفرد أن ينتقل بنجاح من (أ) الى (ب) الا اذا كانت لديه فكرة عن موقع كل من (أ)، (ب). ولكي نعلم طفلا نحتاج لأن نعرف حالته الراهنة ثم نبدأ من النقطة التي وصل اليها. وقد نرغب أحيانا أن نبدأ من مكان آخر، ولكن اذا حاولنا أن نفعل ذلك فسوف يكون التعليم غير مفيد. إن القدرة على تقبل الأطفال كما هم عليه فعلا، وليس مجرد ما يجب أن يكونوا عليه مثاليا، (أمر) أساسي للمعلمين، حتى ولو كان من الواجب علينا أن نعمل على جعلهم أفضل مما نرغب أن يكونوا عليه. ولهذا السبب سوف توصف أبحاث الاتجاهات الفعلية لدى الأطفال والشباب بشكل مفصل للغاية، وكذلك الطرائق التي يمكن بها تسمية هده الاتجاهات وتعديلها.

ومس أجل فهم أكمل لهذه الموضوعات سوف يكون من الضروري ايراد وصف

للطرائق التي يمكن بواسطتها تقدير الاتجاهات والميول. ومن المؤمل ان تساعد هذه الفصول التي يزداد فيها الجانب التطبيقي القراء الراغبين في اجراء بحوث خاصة بهم في هدا المجال.

الفصل

(٢)

الاتجاهات: نموها وتعديلها

من المسلم به بصفة عامة أن الاتجاهات تنتقل أو تعلم، وأن الاهتمام المنتشر بأسلوب تعلمها دليل على أهميتها في العالم الحديث. ويتشابه البحث في هذا المجال لدرجة ملحوظة مع الأبحاث الأكثر قدماً عن التعلم الاجتماعي، والتي تتضمن التعلم الشرطي، والايحاء، والتقليد. ويظهر أن هذه هي العمليات التي تغرس بواسطتها الاتجاهات في المقام الأول أو تعدل بها فيما بعد، ومعرفتها مفيدة للمعلم، كما هي مفيدة لمندوبي الدعاية. ويجب أن يكونا على وعي بمسألة تحديد الاتجاهات المرغوب فيها أخلاقياً واجتماعياً، إضافة الى ميكانيكية تنميتها لدى الشباب. وهذا موضوع ينبغي أن تدور حوله مسؤوليات كبيرة، وبعكسه قد تكون النتيجة محطمة لكل من الأفراد والمجتمع.

ومن المرجح أن أغلب الناس يكتسبون الكثير من اتجاهاتهم في بيوتهم التي ينشأون فيها. ويتضمن جزء كبير من تربية الأطفال تدريبهم وأشراطهم لاحتلال مكانهم في مجتمع الكبار، ويوفر الاباء أمثلة ثابتة لذلك أمام أطفالهم. فالاتجاهات للوالدين، كالاتجاهات نحو الكنيسة أو نحو الأجانب، قد يقتبسها الأطفال وتصبح جزءاً منهم، وهذه هي إحدى الطرائق التي يمارس فيها تأثيرهم. ومع هذا، فان هناك نمطاً آخر من التأثير الوالدي الذي ينبغي وضعه في الاعتبار.

وترى نظرية فرويد أن سلوك الآباء واتجاهاتهم نحو الأطفال هي العناصر

الأولية في البيئة التي يصنع فيها الطفل تكيفاته، وهناك أدلة كثيرة تؤيد ذلك. فقد وجد شوبن (١٩٤٩) اتصالا وثيقاً بين سلوك الأمهات وتكيف أطفالهن وقد لوحظ أن السلوك التسلطي والتملكي والإهمالي كان أكثر وضوحاً بين أمهات الأطفال ذوي المشاكل عنه في حالة الأمهات اللاتي لم يظهر أطفالهن سلوكاً مشكلا.

وقصد بالتسلط الميل من جانب الأم لوضع الطفل في دور ثانوي، وتولي جميع شؤونه، وعليه كفرد أن يتقيد برغبات والديه والا عوقب عقاباً شديداً. ويقصد بالتملك تدليل الطفل، والتأكيد الزائد على العاطفة المتبادلة بين الوالد والطفل. وقد أعطت الأمهات المتملكات قيمة عالية لتبعية أطفالهن وقصر نشاطهم على تلك النشاطات التي تمارس داخل الأسرة. وفي الطرف الآخر المضاد وجدت الأمهات اللاتي لم ينظرن الى الأطفال كأعضاء في الأسرة، بل تجاهلنهم واعتبرن أن الطفل «الشاطر» هو الطفل الذي تأخذ متطلباته ادنى حد ممكن من وقت آبائه. وبهذه الطريقة انكرن مسئوليتهن عن سلوك أطفالهن.

ان كلا من الرعاية الزائدة والنبذ الزائد قد يصبح مدمراً للأطفال، وقد وجد ويتمر (١٩٣٧) أن الأطفال الجانحين، وفي حالة ما قبل المرض النفسي، والمكتئبين المانيين، والمصابين بانفصام الشخصية، كثيراً ما كان عليهم أن يتصارعوا مع اتجاهات آبائهم المعادية أكثر مما كان عليه الأطفال العاديون. وفي مثل هذه الحالات، قد يعتمد العلاج النفسي الى درجة كبيرة على اتجاهات الوالدين. وقد يكون سوء التكيف، أحياناً، نتيجة لمحاولات الأطفال للتكيف مع المواقف المتسببة عن اتجاهات الآباء.

ان الصراع بين الآباء والأطفال في بعض المراحل ليس (شيئاً) غير عادي على الاطلاق، وليست النتائج مدمرة دائماً. ولقد وجد، في الحقيقة، أن الأطفال عندما يكبرون يميلون الى اتخاذ اتجاهات آبائهم على الرغم من اختلافاتهم المبكرة معهم. ويكون ذلك أحياناً نتيجة لتنمية نظرة أكثر نضجاً. واذا أريد للمجتمع أن يكون مستقراً، ينطلب الأمر شيئاً من الثبات في الاتجاهات من جيل الى جيل آخر، ومع

أنه تحدث فعلاً (بعض) التغيرات، والتي قد تظهر وكأنها جسيمة على مدى فترة زمنية طويلة، الا أن اتجاهات الأجيال المتابعة ليست مختلفة بدرجة كبيرة في كثير من القضايا. وقد وجد كل من باث ولويس (١٩٦٢)، وكلاسى (١٩٤٥)، ونيوكومب وسفيلا (١٩٣٧)، تشابهات بين اتجاهات الآباء والأبناء نحو موضوعات كمثل تنشئة الأطفال، والدين والكنيسة، والحرب، والشيوعية، والرياضة.

ولاحظ نيوكومب وسفيلا (١٩٣٧) علاقات أقوى بين الآباء والأبناء ممن في نهاية الطبقة الدنيا للسلم الاجتماعي. وقد يرجع ذلك الى أن الحياة الأسرية غالباً ما تكون أكثر تماسكاً في الطبقات الدنيا عنه في الطبقات العليا، حيث يقل احتمال تنشئة الأطفال بواسطة المربيات والخدم، وبهذا يكون لهم اتصال أقوى بأمهاتهم في السنين التكوينية (الأولى). والمنازل الأصغر قد تعني العيش معاً في أماكن أكثر قرباً. وكلما كبر الأطفال، لوحظ أن هناك نقصاً طفيفاً بل وثابتاً في الاتفاق بين اتجاهاتهم واتجاهات آبائهم، وقد يكون ذلك انعكاساً لقدرتهم على تكوين اتصالات أوسع عندما يكبرون بدرجة كافية ويقضون وقتاً أكبر خارج منازلهم.

وقد لا ترجع التشابهات العائلية في الاتجاهات الى التأثيرات الشخصية للافراد، كل على الآخر فحسب، وإنما تعود أيضاً الى تأثير المؤسسات على جميع أعضائها، مثل كنيسة ينتمون اليها أو مدرسة يذهبون اليها أو بيئة عامة يعيشون فيها جميعاً. ووجد آيزنك (١٩٥١ب)، في كل جماعة سياسية درسها، أن أفراد الطبقة العمالية كانوا ذوي عقلية أكثر جموداً من أفراد الطبقة المتوسطة، وكان هذا صحيحاً في حالة الشيوعيين كما هو في حالة المحافظين. وقد يظهر ان هذا ناتج من الأنواع المختلفة للبيئات التي نشأوا وعاشوا فيها والتي ساعدت على تشكيل وجهات نظرهم.

واذا قال قائل إن الاتجاه المتكون هو استجابة للظروف البيئية، فعلينا أن نتذكر أن هذه الاستجابة هي استجابة فرد واحد. فالأفراد يختلفون الى درجة كبيرة في مواهبهم الطبيعية، والجسمية والفسيولوجية، والعقلية، وكنتيجة لذلك سوف تكون الاستجابة نفسها غير ممكنة وغير مرغوب فيها (بالنسبة) لكل واحد

منهم. ولهذا السبب من المحتمل ان تتعدد الاتجاهات المتكونة لدى الأفراد، حتى لو تعرضوا لظروف بيئية متشابهة للغاية. وتظهر الدراسات أن هناك تبايناً في اتجاهات الجماعات المختلفة، ولكن ما لوحظ إضافة لذلك، وكقاعدة عامة، هو مدى اختلاف هذه الاتجاهات داخل الجماعة الواحدة. ان هذا هو المجال الذى نرى فيه تأثير العوامل الوراثية في تكوين الاتجاهات.

وعندما تؤثر كل من المؤثرات العائلية والبيئية المتشابهة على الأطفال، يتوقع أن تؤدي الى تشابه ملحوظ في الاتجاه اكثر مما لو اثر عليهم عامل واحد من هذه العوامل. ومن المحتمل أن يتشابه الأخوة الذين يذهبون الى المدرسة نفسها في نظرتهم أكثر مما لو ذهبوا الى مدارس مختلفة. وقد وجد كلب وديفد سون (١٩٣٣) تشابهاً بين اتجاهات الأقارب أقوى من تلك التي بين الأطفال غير الأقرباء نحو المسائل المتعلقة بالمشاكل العالمية والبين سلالية والسياسية والاجتماعية. وكانت الارتباطات (بينهما) مشابهة لتلك التي نحصل عليها عادة من نتائج اختبارات الذكاء للأطفال الأقرباء وغير الأقرباء.

ومع أن كثيراً من الاتجاهات تكتسب في مرحلة الطفولة كنتيجة للمؤثرات البيئية، الا أنها ليست بالضرورة غير قابلة للتغيير. واذا كان صحيحاً، فسوف تكون للمدرسة فرصاً ضعيفة جداً لأداء أي شيء أكثر من مجرد تعليم تلاميذها قدراً معيناً من المادة العلمية الأكاديمية، ولكان من الواجب تغيير مفهومنا عن التربية. ولحسن الحظ، فان الاتجاهات تتغير وتنمو خلال الحياة، والإسهام في هذه العملية جزء هام من عمل المعلمين مثلما هو من عمل الآباء. ومن المهم لكل فرد مهتم بالعمل التربوي أن يعرف شيئاً عن الكيفية التي يمكن بها تعديل الاتجاهات، وتلقي هذه المعرفة ضوءاً أيضاً على الطرائق التي يمكن بها غرسها. وغالباً ما تكون دراسة تغير اتجاه ما أكثر سهولة من نموه الأصلي.

وقد أجريت اعداد هائلة من الدراسات على التغيرات التي حدثت في اتجاهات الطلاب أثناء دراستهم الجامعية ويكون الطلاب كجمهار، على عبر العادة، في

متناول يدنا للقياس كما أنهم يكونون متقبلين له. ومن المحتمل، أن يفسّر ذلك العدد الهائل من التجارب التي أخضعوا لها. ويؤيد هذا: القول بأن دراسة الاتجاهات كانت الى درجة كبيرة دراسة [الاتجاهات] الطلاب، ومن المؤكد على أية حال أنه يمكن تعميم النتائج التي يتم الحصول عليها من مثل هذه العينة المختارة من الناس بدلاً من الجمهور الواسع والأقل انتقاء لدرجة كبيرة. ومهما كان الأمر فان معرفة المربين قدر امكانهم بالطرائق التي تتشكل بها اتجاهات الأطفال والشباب ذات قيمة عالية لهم.

وقد أجريت أغلب الدراسات عن تغير الاتجاهات في الولايات المتحدة، وليس من المستغرب أن نجد مؤلفيهم قد اعتنوا بتدوين وجهات نظر طلابهم واعتبروا أن التحول من المحافظة الى التحرر أمراً مرغوباً فيه. وكثيراً ما كان كل ما يقومون به هو تقدير اتجاهات الطلاب في البداية، ثم يقدرونها مرة أخرى في نهاية فترة ما (قضوها) في كلية معينة، والمفروض هنا هو أن أي تغيير يلاحظ (في الاتجاهات) إنما يرجع الى تأثير الجامعة وقد أجرى جونز (١٩٣٨)، ولنتز (١٩٣٨)، نيوكومب (١٩٤٣ و١٩٤٧)، مثل هذا النوع من الدراسات.

وكانت القاعدة أن التغيرات الملاحظة في الاتجاهات أثناء سني الجامعة كانت في الاتجاه نحو حرية أكبر. وكان من المعتاد أن يكون لدى الطلاب الذين أتوا من بيوت ومدارس متنوعة أتعدداً أكثر اتساعاً في اتجاهاتهم نحو المسائل الاجتماعية والسياسية والدينية. وغالباً ما مالت جماعات الطلاب في الجامعة الى التجانس في الرأي، بحيث كان من الممكن التحدث عن اتجاه مميز لجامعة معينة.

وبمجرد أن ترسخ هذا الاتجاه الجامعي أصبح جواً للرأي الذي يواجهه الأعضاء الجدد عند التحاقهم بالجامعة. فالطلاب المقبولون في جامعة مثل جامعة بننجتن، والتي وصفها نيوكومب بأنها تحررية جداً في نظرتها، قد يجدون أنفسهم أعضاء في مجتمع يهتم الى درجة كبيرة بقضايا عامة واسعة المدى، فيصبحون على غير العادة معزولين ومنطويين على أنفسهم، في حين كان كل من الطلاب (القدامى) وأعضاء

الهيئة التدريسية مدركين تماماً لعضويتهم في الجامعة. وسوف يجد الطلاب الذين أتوا من بيوت محافظة أن مثل هذا الجو مثير لهم أكثر مما يراه طلاب كانوا متحررين للغاية في وجهات نظرهم من قبل، ووجد أن هؤلاء الطلاب المتحررين كانوا أقل الطلاب تأثراً بالجامعة. وكان الطلاب المحافظون الى درجة أكبر أكثرهم تغيراً كنتيجة للمؤثرات الجامعية التحررية.

وقد وجد أيضاً أنه كانت هناك صلة بين المركز الاجتماعي والاتجاه. فكان الطلاب من ذوي المراكز الاجتماعية العالية أقل محافظة وبدرجة أكثر وضوحاً من هؤلاء الذين كانت مراكزهم الاجتماعية منخفضة. ويمكن أن نرى مرة أخرى تأثير الاتجاه السائد في الجامعة عندما يشجع من يظهر اتجاهات تحررية أكثر ممن يظهر اتجاهات محافظة وبذلك يتوافقون مع الصورة الاجتماعية للمواطن الصالح.

ومن بين العوامل الأخرى التي فحصت مقدار المعلومات عن القضايا العامة. ولم تكن هناك اختلافات ذات دلالة لدى الطلاب الجدد، بينما وجد بين الطلاب أنفسهم في السنوات التالية أن مال بدرجة واضحة من كان أقل محافظة لان يكون على معرفة أفضل بالقضايا العامة من (الطلاب) الأكثر محافظة.

واستخدم نيوكومب في هذه الحالة مقياساً للاتجاه نحو المسائل العامة اطلق عليه « التقدمية السياسية والاقتصادية »، والذي طبق على فترات أثناء الدراسة الجامعية. ووجد في كل سنة أجرى فيها القياس، أن متوسط درجات الطلاب أظهر تناقصاً في المحافظة لدى الطلاب الجدد منه لدى الطلاب القدامى، وكانت هذه الاختلافات ذات دلالة. وبسبب عدم ظهور مثل هذه الاختلافات في كليتين متجاورتين، كانتا أكثر محافظة، استنتج (نيوكومب) أن التغيرات الحاصلة في بننجتن كانت راجعة الى نظرة الكلية الأكثر تحرراً.

ويظهر أن هذا الافتراض لا يمكن تأكيده تماماً. فأولا، أشار كوري (١٩٣٦) الى أن طريقة مقارنة اتجاهات الجماعات ليست مقنعة. فليس كافياً أن نبين وجود اختلافات بين طلاب الصف الأول والثاني والثالث في وقت ما الا اذا توفر الدليل

على أن اتجاهات هذه المجاميع كانت قابلة للمقارنة على الأقل عند وقت التحاقهم بالدراسة. وغير كاف أيضاً أن تقارن متوسطات الدرجات لدى صف دراسي واحد من مجموع الطلاب في مراحل مختلفة طالما أن هناك قدراً معيناً من الفاقد دائماً والتغير لدى أفراد مجموعة ما وهي تتقدم في الدراسة. فاذا استخدمت مثل هذه الخطة في التجريب، يجب مقارنة متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلاب الذين أكملوا دراستهم بمتوسط درجات الطلاب أنفسهم في مراحل سابقة، وليس بمتوسط درجات المجموعة الكلية التي يكون الخريجون جزءاً منها في مرحلة سابقة. واذا لم يتم ذلك فإن الاختلافات التي تظهر في اتجاهات المجموعة قد تكون كلية بسبب ارتداد الطلاب الذين لم تتفق اتجاهاتهم مع هؤلاء الأفراد الذين استمروا في دراستهم. وقد أعطى كوري دليلا على أنه كان هناك، في الحالة التي درسها، اختلاف عند الدخول الى الجامعة بين متوسط الاتجاه الأصلي (أو الأولي) للطلاب الذين انتقلوا الى الصف الثاني والثالث وبين (متوسط) اتجاه الجماعة كلها التي ضمت هؤلاء الطلاب في البداية. ومع أن الاختلافات كانت قليلة وغير دالة، الا أنها أشارت الى نزعة معينة، فالطلاب العائدون للصف الثاني كانوا أصلاً أكثر تحرراً في المتوسط عن المجموعة الكلية التي دخلت الى الكلية، وان هؤلاء الذين عادوا الى الكلية للعام الثالث كانوا كذلك أكثر تحرراً. وفي الحقيقة، يظهر أن الطلاب الأقل تحرراً تسربوا عن الدراسة في هذه الحالة.

ولا يمكن الا التنبؤ فقط بنوعية التأثير الذي كان من الممكن أن يحدث في اتجاهات هؤلاء الطلاب المتبقين. فقد يكون إزالة العنصر الأكثر محافظة مثل ابطال «الفرملة» مع اضطراد سرعة التغير في اتجاهات الباقين نحو الاتجاه التحرري. وعلى العكس من ذلك، فان إزالة المعارضة قد تؤدي الى الركود. وليس هناك دليل على الوضع الحقيقي لهذه الأمور.

وقد ترجع التغيرات في اتجاهات الطلاب الى أسباب متنوعة، فالبعض منها قد يكون متعلقاً بجامعتهم أو خاضعاً لسيطرتها. ويشير أغلب أصحاب الدراسات

المذكورة الى أنهم أعطوا أهمية بالغة على الأقل للجو التحرري العام السائد في المعاهد المعنية. وكثيراً ما وضعت طبيعة المناهج وطرائق تقديم المادة العلمية، والتنظيم الاجتماعي ونظرة أعضاء الهيئة التدريسية بأنها تحررية على غير المعتاد، بينما صور الطلاب في بعض الأحيان على أنهم في الواقع آتون من خلفيات أقل تحرراً. ويكون المجتمع الجامعي في كثير من الحالات وداخل الصف الدراسي على الأقل، متمتعاً بالاستقلال الذاتي نسبياً، وتعامل هذه الحالة على أنه مُتحكّم فيها الى درجة كافية بحيث أنها تؤكد (فكرة) أنه حيثما يظهر الطلاب اتجاهات أكثر تحرراً بعد فترة من التواجد في الجامعة، فان يمكن إرجاع ذلك بدرجة كبيرة الى تأثيرها. وقد تتطلب هذه الفرضية قدراً كبيراً جداً من التأكيد أكثر مما حصلت عليه عادة (أو من قبل).

ويكون (هؤلاء) الطلاب قد وصلوا إلى سن تكون لديهم فيها معرفة كافية لتكوين آراء خاصة بهم، ولم يعودوا يحتاجون الى اتخاذ آراء آبائهم دون انتقاد. فهم أكثر ذكاءً وثقافة من الفرد العادي في المجتمع المحلي، ولهذا يستطيعون أن يقرأوا ويقيموا مجموعة متنوعة من الآراء التي لا يتوافقون معها خلال حياتهم الجامعية الا اذا وجهت بعناية أكبر ونظمت من أجل تطبيعهم بها بخلاف ذلك في المجتمعات الحرة. وليس رد فعل بعض الشباب ضد آراء آبائهم ظواهر غير عادية كلية في المراهقة المتأخرة. وقد بينت دراسة مسحية حديثة على طلبة الصف السادس في بريطانيا أن ٤٠٪ منهم لم يتفقوا مع وجهات نظراً آبائهم في الدين والسياسة والجنس، وأن أكثر من ٥٠٪ لم يتفقوا معهم بالنسبة للقيم الجمالية(*). وكان بعض هؤلاء الطلاب من المدارس النهارية، ويقيم بعضهم الآخر في مدارس داخلية، ولكن لا يحتمل أن تكون آراؤهم في كلتا الحالتين قد تشكلت بواسطة المدرسة فقط. ويظهر أن جزءاً من عملية النمو مرتبطة بتكوين اتجاهات جديدة أو تعديل الاتجاهات القديمة، ومن المحتمل أن يحدث ذلك في جميع الظروف بل وفي أكثر الظروف تقييداً.

(*) رأي الصف السادس، رقم ٤، يونيو (حزيران) ١٩٦٢، ص ١٩-٢٥.

وما دمنا قد قلنا ذلك، علينا أن نعترف بأن هناك بعض الأدلة على أن البيئة المحفزة المناسبة سوف تولد قوة دافعة لتغيير الاتجاه. وتكون الرغبة لدى غالبيتنا قوية للتوافق مع معايير جماعة نعجب بها. ولا يتطلب ذلك منا اقتناعاً كبيراً جداً لصياغة اتجاهاتنا على النمط نفسه. وهذا هو ما يحدث عندما يغير الطلاب آراءهم التي اتخذوها في بيوتهم بآراء عصرية في الكلية التي اختاروها لأنفسهم. ويحدث ذلك في مجالات أخرى أيضاً. وقد زودنا سكوت وبرنكلي (١٩٦٠) بمثال عن طريقة تحسين اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنهم عن طريق العمل تحت أشراف مدرسين لديهم اتجاهات أفضل من اتجاهاتهم.

وقد ناقش كيلمان (١٩٦٢) طريقة أخرى، ولكن يحتمل أن تكون لها علاقة (بالطرائق السابقة)، لأحداث تغيير في الاتجاهات. وقد اتخذ موقفاً بأنه اذا أمكن اقناع شخص بالتصرف بطريقة معينة فهناك احتمال أنه سيغير آراءه حتى يجعلها في توافق مع تصرفاته. وهذا يشبه عملية التبرير، حينما نحاول دائماً أن نبحث عن تبرير عمل قمنا به بادعاء وجود أسباب مسبقة في أذهاننا قبل القيام به. وعندما يدفع الناس للقيام بأعمال معينة، ويكون في استطاعتهم الخيار بين تأدية الشيء أو عدم تأديته، يكون هناك احتمال ارغامهم على مراجعة مواقفهم، وقد يؤدي هذا بالتالي الى تغيير في الاتجاه.

ويؤيد هذه النظرة بحث مبكر قام به كيلمان (١٩٥٣) وسأل فيه أطفالاً في سن حوالي (١٢) سنة عن آرائهم في قصص الغابات والأبطال الخيالية، فوجد أنهم يفضلون النوع الأخير. ثم أوحى اليهم بأن قصص النوع الأول كانت في الحقيقة أفضل، وطلب منهم كتابة مقالات عن (هذا) الموضوع. وأخبر بعضهم أنهم قد يحصلون على جوائز اذا كتبوا أنهم يفضلون قصص الغابات، في حين أنه أعطى البعض الآخر فرصة الحصول على الجوائز اذا كانت موضوعاتهم جيدة الى درجة كافية فقط. وكان على هذه المجموعة أن تمعن في التفكير لتبرير تفضيلهم لقصص الغابات، ولأن المكافأة كانت تعتمد على نوعية مقالاتهم، فقد فعلوا ذلك بشيء من العناية. لقد أقنعوا أنفسهم بفعلتهم هذه وتغيرت اتجاهاتهم نحو تفضيل قصص الغابات

بدرجة أكثر بكثير عن أفراد المجموعة التي كوفئت بصرف النظر عن جودة مقالاتها.

وقد حصل مايرز (١٩٢١) على النتائج نفسها مع مجندي الجيش، وكنج وجانيس (١٩٥٦) مع الطلاب الأكبر سناً. وكان مايرز، والذي عمل مع رجال منخفضي الذكاء، يعلمهم ببساطة كتابة رسائل الى أهلهم يمتدحون فيها أحوال الجيش، ولكن كنج وجانيس، مثل كيلمان، اشترطا على الطلاب تزويدهما بمبررات ذلك. وقد يتضمن هذا عمليتين مختلفتين، ومن المحتمل أن تعتمد فاعليتها النسبية على ذكاء أفراد العينة.

ومن المحتمل أن يغير الأفراد الأذكياء آراءهم بواسطة الاستنتاجات المبنية على المعلومات الواقعية أكثر من الأفراد الأقل ذكاءً. ويحتمل (أيضاً) أن يكونوا أكثر تحليلاً للحجج المستخدمة وأكثر تشككاً، في حين يكون الناس من الأفراد الأقل ذكاءًا أكثر ميلاً نحو تقبل أي شيء يقال لهم. وهذا هو ما حصل لطلاب مايرز. فقد قدمت لهم عبارات عن حياة الجيش واتخذوا منها آراءً شخصية لهم ورددوها في خطاباتهم الى ذويهم. وهذه طريقة للتعامل مع البلداء أكثر ضماناً من مطالبتهم باستنباط استنتاجاتهم الخاصة، حيث تكون هناك فرص مواتية لأن يصبح أدراكهم خاطئاً فيستنبطون استنتاجات غير صحيحة.

ويتمسك أغلب الناس تمسكا شديداً باستنتاجات توصلوا اليها بأنفسهم سواء كان التعليل الذي وصلوا بواسطته اليها معقولاً أو غير معقول. ويمكن لأغلب المدرسين اعطاء أمثلة توضيحية (لذلك). ففي أحد صفوف مدرسة ثانوية نظرية للبنات تكرر تساؤل الطالبات، كما فعلت كثيرات أخريات: «لماذا يجب أن ندرس الرياضيات؟» وحُوّل الدرس الى مناقشة لها رئيسة ومتكلمات على كلا الجانبين (مؤيدين ومعارضين). وطلب من المؤلفة، باعتبارها مدرسة، أن تتكلم وهي بين المستمعين كمؤيدة للاقتراح وكمعارضة له. وكانت بعض الحجج التي قدمتها الطالبات مثيرة من حيث عدم اتصالها بالموضوع، ومع هذا قررت طالبات الصف، بفرح غامر،

أنهن يجب أن يدرسن الرياضيات، وأنهن لن يثرن هذا التساؤل مرة ثانية. لقد أقنعن أنفسهن.

وتتشابه الطرائق المستخدمة في هذه الدراسات تشابها وثيقا مع الطرائق التي استخدمت بواسطة مندوبي الدعاية التجاريين. وفي وقت كتابة (هذا المؤلف) كان أحد مصانع الحساء يشجع ربات البيوت على شراء مجموعة أكثر تنوعا مما اعتدن شراءه من منتجاته، وذلك بدفع نصف كراون(*) عن كل مجموعة معينة يجمعونها من طوابع علب الحساء (التي استخدموها)، والتي يأتي بعضها من الأنواع الأقل شيوعا. والفكرة هنا هي تشجيع الجمهور على محاولة (استعمال) تشكيلة اكثر تنوعا من الحساء على أساس أنهم سيستمرون في شرائها بعد ذلك. ويمنح منتجون آخرون جوائز، ابتداء من سفرات للخارج الى مجموعات منزلية من الأفلام السينمائية، لمن يعطي أحسن الأسباب لتفضيل بضائعهم أو ترتيب ميزاتها حسب أهميتها. (وفي هذه الحالة) يجب ألا يشترى الانتاج ويجرب فحسب بل ينبغي على المشتري أن يفكر أيضاً بتعاطف معها ويقال ان النتائج تكون مرضية جدا للمنتجين المعنيين اذ أنهم ينجحون بهذه الطريقة في اكتساب جزء أكبر من السوق، ومن الجائز أن يقال بثقة أنه يمكن تحقيق قدر مماثل من النتائج الجيدة بتطبيق هذه الطرائق على اتجاهات أخرى غير تلك الاتجاهات التي تكونت نحو الحساء.

وينبغي على من يريد أن يستخدم هذه الطريقة في تبديل الرأي أن يكون حذراً جداً حتى يتأكد من أن المادة المستخدمة بسيطة (يفهمها البسطاء). وعندما لا تكون هناك حاجة الى ارغام مجموعة (من الناس) على تكوين رأي معين، فان استخدام مادة غامضة قد يؤدي الى الارتباك فبالاضافة الى احتمال حدوث تفسير خاطىء من بعض الأفراد، قد تُحمل الحقائق المقدمة أكثر من تفسير واحد. ويجب أن يحسب حساب كل ذلك عند استخدام هذه الطريقة للتأثير على اتجاهات الجماعات. فكلما كانت المادة المستخدمة بسيطة، وكلما كان المستهدف مباشراً، كلما كان احتمال نجاحها أكبر.

(*) الكراون عملة انكليزية تساوي في قيمتها ٦٥ فلساً تقريباً.

وقد أظهر ليون (١٩٤٧) وبينيه (١٩٥٥) أهمية استخدام الأفراد شخصياً في أية خطة تهدف الى تغيير اتجاهاتهم. ووجد ليون أن طريقة المناقشة الجماعية لتعلم الزوجات على استعمال أطعمة معينة كانت أكبر أثراً الى حد بعيد جداً من مجرد اعطائهم محاضرة عن الموضوع. وقد بينت أبحاث تالية (قامت بها) بينية أن هناك عوامل أخرى كانت متضمنة في عملية الغرض. ونظرت الى أن المطالبة باتخاذ موقف بالنسبة لتصرف مستقبلي عمل زيادة احتمال ممارسته، سواء تضمن ذلك قبولا جماهيريا أم لا. وقد أثر كذلك الاتفاق المشترك في رأي الجماعة على التصرف، كما تزيد طرائق المناقشة من سهولة ادراك نزوع آراء الآخرين. ومن نتائج ذلك امكانية تحويل المترددين الى الاتفاق مع قرار الأغلبية، وهذا يؤيد رأي ليون (١٩٤٧ب) بأن تغيير آراء الجماعات أسهل من تغيير آراء الأفراد.

واذا تناولنا النتائج التي استعرضناها حتى الآن يظهر أنها تشير الى أن نمو أو تعديل اتجاه ما يعتمد على الاشتراك في نشاطات جماعات لديها هذا الاتجاه مسبقا. وهذا هو ما يحدث في حالة الأطفال. فهم كأعضاء في عوائلهم يحاطون بأناس لديهم آراء مختلفة عما يشكل طريقا مرغوبا فيه للحياة. وسواء أعجبهم ذلك أم لم يعجبهم، فعليهم أن يشتركوا في نشاطات عوائلهم، وينمي أغلبهم على المدى الطويل اتجاهات مشابهة لاتجاهات أفراد آخرين من عوائلهم. وعندما يتسع عالم الطفل فانه يتصل بجماعات أخرى: المدرسة، الكنيسة، النادي، الخ، ويكتسب اتجاهاتها السائدة عن طريق الاشتراك في نشاطاتها.

وتدّعي بعض المدارس أن مبادئها (تكتسب) أكثر مما تعلم، ولكن هذا ليس إلا حقيقة جزئية وغالبا ما تصر هذه المدارس، وبتشدد أكبر، على الالتزام بقواعد سلوكها، وعندما تفعل ذلك فهي في الحقيقة تضمن وجود أحسن الظروف الممكنة «لاكتساب» الاتجاهات المسؤولة عن تلك القواعد.

وتختلف الطرائق التي يؤكد بها على الالتزام بقواعد (السلوك). فتصر بعض المؤسسات علانية على الطاعة مع استخدام العقاب عند الفشل في ذلك. وتكون الضغوط في مؤسسات أخرى أكثر تحايلا، وتتضمن عرضا للعوامل التي تسهم في

احتلال مكانة مرموقة في المجتمع. وفي بننجتون، كان الفرد الذي يحمل آراء متحررة هو الذي يُقدر، وبهذا الشكل دُفع الطلاب المتطلعون الى المراكز المرموقة الى التمسك بالآراء المتحررة، ولم يتمكن الجو المحيط (بالطلاب) والضغط من أجل التقبل أن ينتج نمط الاتجاه المرغوب فيه الا اذا وجدت لديهم الرغبة في التقبل والاستحسان. وليس من المحتمل أن يغير الطالب الذي احتقر قيم بننجتون، ولم يرغب في أن يصبح عضوا مقبولا من مجتمع الجامعة، من اتجاهه نحو تحرر أكبر. وقد لوحظ أن بعض الأفراد لم يميلوا الى تقبل الآراء السائدة، الا أنه يظهر انه لم تجر دراسات مؤيدة لمثل هذه الحالات. وقد تؤدي دراسة الأسباب التي تجعل الطلاب غير ملتزمين الى توضيح ذلك.

ويظهر أن هناك نقطة واحدة واضحة جداً. (وهي) ببساطة أن وضع الأطفال في مجتمع لديه اتجاهات محددة دون ترغيب في التمسك بها لا يحتمل أن يؤدي الى الأخذ بهذه الاتجاهات، (ولكن) يحتمل كثيراً أن يؤدي الى وضع معيار غير محدد لأنفسهم. فالاتجاهات يجب أن تتعلم، والمجتمع الاباحي تماما يسقط فكرة توفير بعض العوامل التي تكون ضرورية للتعلم الناجح، وتتضمن حقيقة الاباحية (هنا) فكرة عدم ربط أية قيمة بأية اتجاهات معينة، وهي تفشل أيضاً في تأكيد ممارسة الأطفال للسلوك الذي ينتج من الأخذ باتجاهات محددة. ولا يوجه الأطفال أو يدربون في مجتمع كهذا، ولا نتعجب إلا قلىلا اذا كانت النتيجة جيلا يسير على غير هدى. وما يمكن أن يحدث لجيل ما، يفرض عليه من فرد أو تنظيم ما، اتجاه معين وأنماط من السلوك التي يعكسها، ليس مسألة للتخمين في هذا العصر، فالراشدون منا في عام ١٩٣٩ يتذكرون ذلك جيدا، ولا يتوقع أن أحداً منا يرغب في مثال توضيحي آخر. وما دام الأمر كذلك، فيجب علينا أن نفكر بعناية قبل أن ندافع عن الاباحية الزائدة عن الحد في تربية الأطفال.

ومع هذا فان الالتزام المفروض بالقوة، لا يؤدي في حد ذاته الى الأخذ باتجاهات الجماعة السائدة. ومن الضروري أيضاً أن يؤدي الالترام الى الاثابة، وقد يرتبط كل ذلك بزيادة المكانة (أو المركز المرموق)، كما ذكرنا أعلاه، ولكن قد

يرتبط ذلك أيضاً باكتشاف أن النشاط نفسه ممتع، فالأطفال الذين يرغمون على تعلم موضوع ما في المدرسة كثيراً ما يجدون أنهم يستمتعون به وبذلك ينمون اتجاها ايجابيا (نحوه). وقد يكون ما يستمتعون به مجرد جزء من المادة العلمية، أو طريقة للعمل، أو شيء يتعلق بمدرس معين، أو الظروف التي درس فيها المقرر الدراسي.

ويعطي اي.اي. ايفانز (١٩٦٢) ول.م. براون (١٩٥٩) أمثلة لطرائق يمكن فيها أن يغير الاستمتاع بالعمل من اتجاهات الأطفال. فقد نجح ايفانز عن طريق انهماك طلابه في كتابة الشعر في تحقيق تقدم ملحوظ في اتجاههم نحو الشعر، وفي زيادة قدرتهم على التذوق الأدبي. وتبنى براون طريقة للبحث الجماعي في التاريخ، التي استمتع بها طلابه، اذ تحسنت اتجاهاتهم نحوه عندما وجهوا لكي يروا التاريخ كعلم يتناول حياة أناس حقيقيين.

ويؤيد هذان البحثان الرأي القائل بأنه عندما يكون النشاط المفروض سارا فقد يؤدي الى تنمية اتجاه أكثر ايجابية. ومن المحتمل أن يكون العكس صحيحا أيضاً، ولكن من المعروف أن البحوث التي تهدف الى جعل اتجاهات الأطفال نحو المقررات الدراسية أقل ايجابية ناقصة. وقد يكره كثير من الأطفال بعض المقررات المدرسية بسبب الظروف التي ليست لها علاقة سواء بالمادة الدراسية أو بقدراتهم، وعندما يحدث ذلك فمتا الحكمة أن نسأل: ما هي العوامل الداخلية التي تسبب ذلك. ومن الأرجح أن يكون أكثر الأسباب صعوبة ما يتصل منها بعلاقة التلميذ بالمدرس.

حاول هذا الفصل تبيان بعض الطرائق التي يمكن بها أن تنمى وتعدل الاتجاهات، وهي معلومات أساسية للمعلمين، إلا أنهم ليسوا الوحيدين المتطلعين للتأثير على اتجاهات الآخرين فنحن معرضون باستمرار لضغوط مصادر كثيرة: سياسية، واجتماعية، وتجارية، والتي تهدف الى اقناعنا أو الزامنا بأنواع خاصة من السلوك. ويكون ذلك أحيانا لصالحنا، ولكن كثيراً ما يكون لفائدة المؤثرين (علينا). ويجب أن يدرك الأطفال الذين ينمون في هذه الأوساط ما يجري حولهم وينبغي أن يتعلموا تمييز الوسائل المستخدمة للتأثير عليهم. وقد عبر البعض عن اهتمامهم

بنشاطات بعض العاملين في الدعاية، والاقتراحات المقدمة للحد منها. فالطريقة الثانية للدفاع هي بانتقاد الجمهور للاعلانات ومعرفة الوسائل التي يعمل بها مندوبو الدعاية، ان تربية جيل أقل تأثرا بالايحاء وأكثر تفكيرا ينبغي أن يكون أحد أهداف مدارسنا وكلياتنا. وسوف يتطلب ذلك مدرسين يعرفون بوضوح ما يسعون اليه بأنفسهم، ولا يقبلون الأهداف والمثل الجديدة أو القديمة بسرعة زائدة وبدون فهم كاف. وسوف يكون العبء عليهم كبيراً، إلا أن إثابة (هؤلاء) الأفراد والمجتمع سوف لا يمكن حصره.

الفصل (٣)

الاتجاهات : قياسها

انه لمن المفيد أن نعرف شيئاً عن الطرائق التي استخدمت في دراسة الاتجاهات من أجل الحصول على فهم أفضل لنتائج الأبحاث التي أجريت عليها. ولهذا خصص هذا الفصل لمناقشة الطرائق التي استخدمت كثيراً. ويقصد بذلك أيضاً أن تكون مقدمة لموضوع قياس الاتجاه للباحثين الذين يرغبون اجراء بعض التجارب بأنفسهم. ويستطيع من لا يحتاج للمعلومات الفنية التي يحتويها هذا الفصل أن يتركه أو يقرأه فيما بعد.

لقد كانت هناك محاولات على نطاق واسع في السنوات الأخيرة لقياس الاتجاهات. واختلفت طرائق دراستها ابتداءً من المسح الاجتماعي، الذي يكشف عن النزعة المركزية لجماعة ما، الا أنه لا يزودنا بأية معلومات عن أعضائها كأفراد، الى (المسح) السيكولوجي الذي يهدف الى تقدير الاتجاهات النسبية لأفراد الجماعة بدقة متناهية. والواقع أن التنوع الكبير للطرائق هو دليل في حد ذاته، اذا كان ذلك صرورياً، على الأهمية التي يعطيها علماء النفس والعلماء الآخرون للاتجاهات التي يظهرها الأفراد والجماعات.

ومں المشاكل التي تواجه قياس اتجاه ما، هي أن مجرد محاولة القياس قد تسبب نعييراً ى الاتجاه فالفرد الدي يسأل، مثلاً، عن اتجاهه نحو الملونيں، فد يفكر في

الموضوع لأول مرة في حياته. فقد كان، حتى هذه اللحظة، يتصرف بالنسبة للملونين دون التفكير في استجاباته نحوهم، لكنه الآن يفكر فيهم فعلاً وقد يقرر أن يغير نمط سلوكه. وهذه النتيجة النهائية قد تكون متجهة كلية نحو الأحسن، ولكن الاتجاه الأصلي قد عدّل ولا يمكن دراسته بعد ذلك. وحتى لو كان التغيير غير واضح أو لا يحدث على مستوى التفكير الشعوري فانه من المحتمل أن تؤدي طريقة القياس الى تعديل الاتجاه الأصلي، وقد أثر ادراك هذه الحقيقة على بعض الطرائق والوسائل الفنية التي طورت لقياس الاتجاهات.

ولما كان الاتجاه مصحوباً بميل نحو التصرف بطريقة معينة تحت ظروف محدودة، فمن الممكن أحياناً استنتاج اتجاهات الفرد من سلوكه. ومع ذلك، فان أغلبنا ليسوا في وضع يسمح بابداء ملاحظات من هذا النوع إلا بدرجة محدودة للغاية. وقد يكون من الممكن أحياناً اعداد موقف تجريبي صناعي، وملاحظة استجابات أفراد تم اختيارهم لمواجهته، ولكن هذا الأمر مربك ويتطلب وقتاً (طويلاً)، ولما كان تفسير النتائج ذاتياً بواسطة القائم بالملاحظة فان ذلك سيتضمن عنصراً كبيراً من الابهام. ولا يوجد ضمان أيضاً بضرورة أن يكون السلوك الملاحظ في الموقف التجريبي متمشياً مع الحياة الواقعية، وبهذا يكون كل من صدق وثبات المقاييس مشكوكاً في أمرها. فالملاحظة الموجهة أو غير الموجهة للسلوك غير مرضية للغاية كطريقة لقياس الاتجاهات.

وتبنى طريقة أخرى للقياس على دراسة الآراء التي يعبر عنها بواسطة الأشخاص. وغالباً ما يعرّف الرأي بأنه التعبير اللفظي للاتجاه، ولكن الاحتياط يكون هنا ضرورياً إذا أريد الحصول على قياس مبني على الآراء التي يعبر عنها، فمن السهل جداً لشخص يعرف أنه تحت الملاحظة أن يصوغ آراءه لصالح المختبر أكثر من أن تكون نتيجة لوجهات النظر التي يؤمن بها. وقد يصدر ذلك عن الرغبة في الالتزام، أو الرغبة في اظهار الفرد لنفسه في أحسن صورة ممكنة، أو الرغبة في ابهار (الآخرين)، أو أي دافع آخر من هذا النمط، وبنفس القدر تماماً قد يكره (الفرد) اظهار مشاعره الذاتية الحقيقية. ولهذا السبب كثيراً ما تستخدم طرائق

مقنعة عند البحث عن الاتجاهات، وقد يظهر الاختبار وكأنه شيء آخر غير حقيقته. وكمثال لذلك قد يقدم اختباراً للتعصّب كاختبار للمعلومات.

والعامل الآخر الذي يؤثر في اختيار الطريقة هو استخدام هذه المعلومات. وقد يستدعي أحياناً سؤال واحد كل المعلومات المطلوبة. وهذا ما يحدث عند اجراء الانتخابات البرلمانية في هذا البلد(*) في الوقت الحالي، حيث يختار الناخب اسم المرشح الذي يرغب في أن يمثله في البرلمان من قائمة تتضمن مرشحين أو أكثر. ولا يطلب من (الناخب) ترتيب المرشحين حسب درجة تفضيله أو يسأل عن مدى شعوره القوي نحو من يرشحه. وهذا مثال نموذجي للطرائق المستخدمة في استطلاع رأي الجمهور، سواء كانت تتعلق بالسياسة أو ببرامج الراديو أو مساحيق الغسيل.

يستخدم أسلوب المقابلة الشخصية وبطريقة متكلفة نوعاً ما. وفيها يشجع الشخص المختبر على الكلام عن نفسه وعن وجهات نظره، ثم يجري تقدير اتجاهاته على أساس ما يقوله. وقد يطلب من المتعلم منهم كتابة فقرة أو ما شابه ذلك عن الموضوع، ثم تؤخذ وتحلل فيما بعد. وهناك شك - على الأقل - فيما اذا كان بالامكان تقويم عبارة منطوقة وأخرى مكتوبة تقويماً واحداً بالضبط، حتى ولو كانتا متطابقتين في المحتوى واللفظ. فالمقال، يعتمد في تأثيره الى درجة كبيرة، على مهارة الكاتب الأدبية، ولكن مهما كانت هذه المهارة عالية، فانها لا تنقل أبداً تأثيرات تعبير الوجه والصوت والايماءات التي يمكن الحصول عليها من المقابلة الشخصية. وقد يظن أن استخدام أشرطة التسجيل الصوتية تجنب بعض هذه الصعوبات، إلا أنها لا تستطيع ابعادها جميعاً، وليست أية طريقة من هذه الطرائق مرضية بصفة خاصة. ومن المعروف جيداً أن المقابلاتْ الشخصية والمقالات لا يمكن أن تخضع لقياس احصائي ثابت. ومع ذلك فان التدريب الدقيق للقائمين بالمقابلات الشخصية والمقدرين قد يؤدي الى تحسين (القياس).

وتتضمن الطرائق الاسقاطية، في حد ذاتها شيئاً من كل من اختبار المواقف

(*) تقصد المؤلفة بلدها انكلترا.

المحددة والمقابلة الشخصية أو المقال. وتعرض فيها على الشخص المختبر صورة مبهمة كالصورة التي تستخدم في اختبار « تفهم الموضوع » لموراي، ويطلب منه التحدث أو الكتابة عنها. وتحلل استجابته بمقارنتها بالمعايير المبنية على البيانات التي أعطاها عدد كبير من مختبرين آخرين. وتمتاز هذه الطريقة بأن الغرض من الاختبار يكون غير واضح، ولا يدرك الشخص المختبر دائماً دلالة ما يقوله أو يكتبه. ويمكن أن يعطى الاختبار على أنه اختبار للتخيل إلا أنه يمكن تحليل النتائج كدلائل لاتجاه معين. وقد يكشف الأفراد المتسفسطون الى درجة كبيرة، الهدف الحقيقي (من الاختبار) ويرفضون التعاون، ولكن الاختبار بصفة رئيسية يثير الاهتمام وكثيراً ما يعتبر سارا. ويتعين تحليل استجابات الاختبار الاسقاطي ذاتياً، مثل المقابلة الشخصية واختبار المقال، وبذلك يتضمن عنصر عدم الثبات.

وقد أدى ادراك الحاجة الى وسائل أكثر موضوعية لقياس الاتجاهات الى بناء أنواع من مقاييس الاتجاه. ويحتوي التركيب الاعتيادي (لها) مجموعة من العبارات التي يمكن أن يعبر عن الاتفاق معها أو رفضها، وتوزع الدرجات الناتجة للعينة التي طبق عليها المقياس على المدى المتصل للاتجاه. وسوف نعتمد فائدة المقياس الى درجة كبيرة على المهارة التي تنتخب بها أو تجمع العبارات التي يتألف منها، وقد صرف جهد كبير في تحسين وسائل تصميم هذه المقاييس.

وقد حاول ثيرستون (١٩٢٧، ١٩٥٩)، في عمله الطليعي في هذا المجال، استخدام الطريقة المستعملة في الكشف عن قدرة الأفراد على ادراك الاختلافات البسيطة بين الأوزان مثلا، فاستخدم أزواجاً من العبارات - بدلا من الأوزان - وطلب من المختبرين تصنيفها الى ما هو أكثر تفضيلا وأقل تفضيلا، وفرض بأن الفرق الخطي بين عبارتين يعادل نسبة الحكام الذين أمكنهم ادراك الاختلاف، ومع هذا فالطريقة مرهقة للغاية عند استخدامها مع أعداد كبيرة من العبارات. وعلى العموم، فاذا كان هناك (ن) من العبارات فان عدد المقارنات المزدوجة هو ($\frac{ن(ن - ١)}{٢}$)، واذا كانت (ن = ٢٠) فان هذا يعطي (١٩٠) زوجاً من العبارات.

وقد صمم ثيرستون وشيف (١٩٢٩) طريقة مشابهة، ولكنها أقل جهداً، لاعطاء أوزان للعبارات. فقد جمعا قائمة من (١٣٠) عبارة وأعطيت الى مجموعة من (٣٠٠) محكم، مع مطالبتهم بتقسيمها الى احدى عشرة مجموعة، تتراوح بين عبارات غير مرضية، وغير مرضية جداً الى عبارات مرضية، ومرضية جداً، ورقمت المجموعات بعد ذلك من (١ الى ١١)، ولوحظت التكرارات التي نسبت بها أية عبارة معينة الى احدى المجموعات. ورسم خط بياني للتوزيع التراكمي التكراري ومنه حصل على قيمة الوسيط التي أعطيت لكل عبارة. وأخذت هذه كأوزان (قيم) متدرجة لاتجاه من عبروا عن اتفاقهم مع تلك العبارة. ولكي يتقرر ما إذا كانت العبارة تشير حقيقة الى اتجاه معين، استخرج أيضاً مدى الانحراف الارباعي من الخط البياني. فاذا كان مرتفعاً اعتبرت العبارة غامضة، وانه من المرجح أن يختارها أناس لهم آراء مختلفة جداً. وقد أبعدت مثل هذه العبارات في تصميم الشكل النهائي للاختبار.

واختيرت (٤٥) عبارة من العبارات الأصلية في الصورة النهائية (للاختبار)، بحيث تعطي مسلسلات متدرجة من الأوزان المتساوية بأكثر أو أقل قليلا في كل أجزاء المقياس. وأعطي الاختبار بعد ذلك الى مجموعة من الأفراد، وطلب منهم وضع علامات على العبارات التي يتفقون معها واعتبر متوسط الأوزان المتدرجة للعبارات التي اختارها شخص ما كمقياس لاتجاهه.

وقد أعطيت أمثلة لاعطاء أوزان لعبارات الاتجاه بطريقة ثيرستون وشيف في الملحق في نهاية هذا الفصل.

وقد ابتكر ريمرز (١٩٥٤) تعديلا عملياً لأسلوب ثيرستون ويتضمن ذلك مقاييس عامة، والتي لم تنطبق على موضوعات فردية بل على تصنيفات أو مجموعات من الموضوعات. وبذلك يمكن بكل بساطة استخدام مقياس واحد عام لقياس الاتجاه نحو مجموعة قومية معينة وذلك بادخال ما يراد تحديده في مجموعة من عبارات الاتجاه التي يمكن أن تنسب الى أية مجموعة قومية. ويمكن لمقاييس أخرى

أن تقيس الاتجاهات نحو أية مؤسسة اجتماعية، أو أية مهنة أو أية مادة دراسية أو أي معلم، وهكذا. وبهذه الطريقة يمكن استخدام مقاييس قليلة لقياس عدد كبير جداً من الاتجاهات. وقد عبر فيرنون (١٩٥٣) عن شكوكه في قيمة هذه المقاييس العامة.

وترجع طريقة أخرى لبناء واعطاء أوزان لمقياس الاتجاه الى ليكيرت (١٩٣٢)، وقد وصفها أيضاً ليكيرت وروسلو وميرفي (١٩٣٤)، واستغنى فيها عن مجموعة المحكمين التي اشترط أسلوب شيرستون وشيف وجودها. وتضمن هنا استفتاء الاتجاه مجموعة من اعداد متساوية من العبارات المفضلة وغير المفضلة، والتي طلب من كل فرد (مختبر) أن يبين مدى اتفاقه معها على الصورة التالية:

اذا كنت تتفق مع عبارة ما، ضع علامة زائد (+).

اذا كنت تتفق بشدة مع عبارة ما، ضع علامة زائد وحولها دائرة (+)

إذا كنت لا تتفق مع عبارة ما، ضع علامة ناقص (-)

اذا كنت لا تتفق بشدة مع عبارة ما، ضع علامة ناقص وحولها دائرة -

إذا كنت متردداً، ضع علامة استفهام (؟)

وللحصول على درجة الشخص (المختبر) على المقياس، اعتبر طرف من الطرفين النهائيين للخط المتدرج للاتجاه بأنه مرتفع عددياً، واعطي لهذا الطرف النهائي الوزن (٥). وأعطي للطرف النهائي الآخر الوزن (١). وحسب لعلامة الاستفهام (٣). وكقاعدة عامة قدر للطرف الايجابي (٥). وقد عكست هذه الأوزان مع العبارات السلبية، والمتفق معها بشدة حسب لها (١)، في حين حسب (٥) لغير المتفق معها بشدة، وبقيت أوزان العبارات المؤشرة أمامها بعلامة استفهام عند الوزن (٣). وخسبت المواقف المتوسطة بينها بالأوزان (٢ و٤). وكانت الدرجة النهائية عبارة عن مجموع الأعداد الدالة على الآراء التي عبر عنها.

ولكي نقرر فيما اذا كانت الأوزان العددية قد حددت بطريقة ثابتة، أخذت

درجات كل من الـ (٢٥٪) العليا والدنيا من أفراد العينة، ورتبت استجاباتهم لكل عبارة. فاذا كانت الأوزان التي أعطيت صحيحة فان مجموع استجابات المجموعة العليا يجب أن تكون أعلى من استجابات المجموعة الدنيا بالنسبة لكل عبارة. واذا سجلت المجموعة العليا، بالنسبة لأية عبارة، درجات أقل من المجموعة الدنيا فان العبارات البديلة تُعكس أثناء عملية التصحيح.

وعندما أظهرت المجموعتان درجات كلية متشابهة، فشلت العبارة المعينة في التمييز بينهما واعتبرت غير مناسبة، وعلى العموم، وجد أن ذلك صحيح للعبارات التي اقتربت من الوسط على مقياس ثيرستون، واستخدمت العبارات التي عبرت عن اتجاهات ايجابية أو سلبية فقط.

واعتبرت العبارات التي احتملت اجابتين غير مناسبة أيضاً، اذ أنه كان من المحتمل أن يتفق مع جزء منها أحياناً ويرفض جزء آخر منها، حتى أن الاتفاق مع العبارات نفسها قد يعبر عنه أناس لهم اتجاهات مختلفة الى درجة كبيرة. وقد ادعي ثبات هذه الطريقة في قياس الاتجاهات أعلى من طريقة ثيرستون وشيف، وقد أيد ذلك ادوارد (١٩٥٧) في دراسة فسحية لعدد من الدراسات.

واستخدم فلمنج طريقة بديلة، ولكنها مكافئة، لاعطاء الدرجات في مقياس الشخصيـة لكستوولـد(*). وطلب في هذا الاختبار من المختبرين ترتيب استجاباتهم في عمودين: العبارات الايجابية في العمود الأيسر، والعبارات السلبية في العمود الأيمن. وجمع هذان العمودان منفصلين عن بعضهما، وحسبت الدرجة النهائية للاتجاه بزيادة الدرجات الايجابية على الدرجات السلبية. ولضرورة تجنب العبارات المحايدة، استخدم بعض الباحثين طريقة ثيرستون وشيف في القياس، وذلك باختيار تلك العبارات التي رتبها الحكام في نهايات المقياس فقط.

ويكون التصحيح بعد ذلك باحدى صور طريقة ليكرت. واختبار فلمنج،

(*) Costwold Presonality Assessment (P A. I)

الذي سبق ذكره، هو مثال على ذلك، ومثال آخر هو اختبار المؤلفة نفسها « المعلمون والتعليم »(*) (ايفانز ١٩٤٦) الذي وصف تصميمه في ملحق هذا الفصل.

ان الجزء المهم في تصميم مقياس الاتجاه هو تجميع العبارات التي سيتألف منها المقياس. فاذا أمكن التأكد من أن العبارات التي يحتمل أن تكون مناسبة هي وحدها التي أعطيت للحكام لتقديرها، فانه يمكن التخلص من جهد كبير لا داعي له. ولهذا السبب، فان المسألة تستحق بذل قدر كبير من الجهد لصياغة القائمة الأصلية (للعبارات). وقد جمع ادواردز (١٩٥٧) مجموعة مفيدة من المحكات غير الشكلية لعبارات الاتجاه بالرجوع الى الأبحاث المبكرة.

ويجب أن تعطى العناية، في المقام الأول، الى العبارات التي جمعت الى أن تكون ملائمة للاتجاه المراد دراسته، وأنها عبارات (لقياس) الرأي وليست عبارات (لقياس) الحقائق. والعبارات التي تكون صحيحة أو خاطئة تماماً، صادقة أو غير صادقة، سوف تقبل أو ترفض من الجميع، أو من الأكثرية، وسوف لا تساعد على تصنيف من صمم لهم الاختبار حسب اتجاهاتهم.

ومن المهم أن نتذكر دائماً المجموعة المختبرة، وان توجه العبارات لغوياً بالطريقة التي يحتمل أن يدركوها. فالعبارة البسيطة التي لا تكون طويلة أكثر من اللازم والتي تتحاشى النفي المزدوج، وكلمات مثل « كل » و« أبداً » و« فقط » و« مجرد » هي الأفضل. وقد تؤدي العبارات التي تحتمل معنيين الى اللبس، ولهذا السبب يجب الا تستخدم. وصحيح أنه من المرجح ظهور عدم التلاؤم والغموض أثناء عملية القياس، ولكنه ليس من الضروري أن نبدأ بعبارات غير مناسبة لكي نستبعدها. وللأغراض التدريسية، قد يكون من المفيد أحياناً أن يطلب من مجموعة ما محاولة اعطاء وزن لعبارة غير ملائمة أو مبهمة، ولكن الباحثين الجادين يريدون الحصول على أفضل النتائج الممكنة بواسطة أكثر الطرائق اقتصاداً.

ويظهر أن هناك عاملا آخر له بعض التأثير على درجات الاتجاه وهو مدى تقبل

(*) Teachers and Teaching.

صيغة العبارات، (والذي) وجده رندكويست (١٩٤٠) من حالة الأطفال الذين اختبرهم. فمن السهل أن نفهم لماذا يستجيب الشخص انفعالياً اذا وجد عبارة هجومية، وفي الحالات المتطرفة قد يرفض التعاون. وقد يعتمد كثيراً نجاح تجربة ما على الكياسة التي يعامل بها أفراد العينة، وهذا هو ما يجب تذكره عند تقرير صيغة العبارات التي سيتضمنها مقياس للاتجاه.

وقد يسأل أحياناً فيما إذا كانت الاتجاهات الشخصية لمحكمي العبارات الأصلية لها أي تأثير على الطريقة التي يقدر الحكام بها هذه العبارات. وقد واجه هنكلي (١٩٣٢) وبنتنر وفورلانو (١٩٢٧) هذه المشكلة بطرائق متميزة للغاية، ووجد كل منهم أن الآراء التي يؤمن بها الحكام لم تغير من حكمهم العقلي على معنى عبارات الاتجاه. وتمكن الحكام من وضع أنفسهم في محل شخص آخر وقدروا بموضوعية معنى عبارة معينة، بالنسبة لهذا الشخص دون اعتبار فيما إذا كانوا هم أنفسهم متفقين معها أم لا.

وتطرح احيانا مسألة التشكك في صدق الاجابات المعطاة في مقاييس الشخصية والاتجاه. ويقال بأن أغلب الناس، سواء عن قصد أو بغير قصد، يميلون الى تزييف استجاباتهم، فيدعون ما يعتقدون أنه اطراء لأنفسهم، بدلا من الادلاء بآرائهم الحقيقية. وقد أشرف سبنسر (١٩٣٨) على بحث استقصائي عن صراحة طلاب المدارس الثانوية بالنسبة لاختبار فرض فيه أنه غفل من الامضاء، واستخلص انه كان من المتوقع أن يجيب (٥٥٪) منهم دون تزييف متعمد.

وقد تملأ الاستفتاءات الموقع عليها أو غير الموقع عليها أحيانا بدون مبالاة ولكن ليست هذه هي الحال دائما، كما وجدها كوري (١٩٣٧)، اذ أن عوامل مثل: الاستخدام الذي يظن الناس أن اجاباتهم قد تستخدم فيه، والعلاقة بينهم وبين الباحث قد يكون لهما تأثير ملحوظ على الاجابات في بعض الأحيان. وفي معظم الأحيان سوف يتعاون الطلاب في أي بحث، ما داموا يعرفون أنه سوف لا يكون هناك رد فعل عكسي بالنسبة لهم شخصيا. وعندما طلبت المؤلفة من طلاب، ملء

استبيان مينسوتا لاتجاه المعلمين(*) مرتين: بأمانة في المرة الأولى وفي ضوء خلق أحسن الانطباعات الممكنة عن أنفسهم في المرة الثانية، كان الفرق بين مجموعتي الدرجات واضحا لدرجة كبيرة. وتحت هذه الظروف، فانهم قد أجابوا بمنتهى الصدق تماما في الحالة الأولى، إلا أنه من المحتمل ألا يفعلوا ذلك في الحالة الثانية اذا كانت نتائج امتحاناتهم أو وظائفهم في المستقبل ستعتمد على نتائجها. وقد أظهرت مجموعة الدرجات الثانية أنهم عرفوا جيداً كيف يخلقون انطباعا حسنا عن أنفسهم اذا أرادوا ذلك. (ايفانز ١٩٥٨).

ويدور سؤال آخر، ومن المحتمل أن يكون أكثر أهمية، حول المدى الذي ترتبط به الاتجاهات، معبرا عنها بالمقاييس، مع السلوك الحقيقي، وقد أجرى على ذلك قدر كبير من الأبحاث، وهنا تكون المسألة كلها متعلقة بصدق مقاييس الاتجاهات.

وقد ذكر ماك نيار (١٩٤٦) خمس طرائق لايجاد صدق مقياس الاتجاه. وفي الطريقة الأولى يقارن الاتجاه - كما تدل عليه درجاته - مع السلوك الممكن ملاحظته في موقف مطابق ويؤخذ المدى الذي يتفقان فيه كتقدير لصدق المقياس. وعندما استخدم كوري (١٩٣٧ ب) هذه الطريقة وجد علاقة ضئيلة بين آراء الطلاب في الأمانة والمدى الذي غشوا فيه في الامتحان. ويظهر أن (المسألة) الأخيرة ارتبطت الى درجة كبيرة جدا بمقدار استعدادهم للامتحانات وبمقدار سهولتها. ففي الامتحانات السهلة كان الغش غير ضروري مهما كانت الآراء التي حملها الطلاب عنه. وفي (الامتحانات) الصعبة قد يحاول الغش حتى أكثر الطلاب أمانة.

وقد أعطت .ستقصاءات أخرى نتائج مشابهة مع أنماط مختلفة من المختبرين. ووجد پيس (١٩٥٠) ان الناس الذين تمسكوا بآرائهم بشدة كان يحتمل أن يتصرفوا طبقاً لها سواء كان التصرف معقولا أم لم يكن. ومال الناس الأقل تمسكا (بآرائهم)

(*) Minnesota Teacher Attitude Inventory

أن يكونوا أقل جدارة بالاعتماد على سلوكهم. وقد لاحظ رونيك (١٩٦٢) سلوك الأمهات نحو أطفالهن الصغار فوجد أنه يتضمن علاقة ضئيلة بدرجاتهم في اختبار عن الاتجاه نحو الأطفال.

ويظهر أن مقاييس الاتجاه، في مثل هذه الحالات، لا تتنبأ عن السلوك بشكل جيد جداً. ومع هذا، يجب أن يتذكر دائماً أن تقدير السلوك ذاتي وقد يكون محكا غير مقنع في حد ذاته، اذا ما حكم عليه احصائيا. وحيثما يكون المحك أكثر موضوعية، يمكن الحصول على نتائج أفضل. وقد وجد آدمز (١٩٦٢) اتفاقا كبيرا بين اتجاهات الطلاب نحو موضوعات المنهج واختياراتهم للمواد الدراسية الاختيارية. وكان ثبات مقاييس الاتجاه المستخدمة هنا عاليا، كما يمكن ملاحظة اختيار أفراد العينة بدقة حتى تكون الذاتية أقل ما يمكن.

وأدرك كل من آدمز وكوري (١٩٣٧ ب) أن عوامل أخرى، الى جانب الآراء، تؤثر في السلوك ومن الضروري أن تؤخذ في الحسبان اذا أريد الحصول على تقدير دقيق للارتباط بين الاتجاه والسلوك. فقد يختار طالب دراسة مادة دراسية غير محببة له اذا كانت ضرورية للالتحاق بمهنة يرغب فيها كثيراً. ولا يمكن ممارسة الهوايات المكلفة، مهما كانت جاذبيتها، حيثما يفتقر الى المال. وقد يمنع اعتبار الاحترام العائلي البعض من قبول عمل يمكن أن يختاروه في خلاف ذلك. وكثيرا ما يتمسك بالآراء والاتجاهات باخلاص شديد، حتى لو ظهرت أنها غير متطابقة مع السلوك الذي يمكن ملاحظته.

وتتضمن طريقة ماك نيار الثانية لتقدير الصدق مدى تمييز المقياس بين أفراد المجموعات التي تعرف آراؤها. وقد استخدم ثيرستون وشيف هذه الطريقة للحصول على دليل للصدق لمقياسهم للاتجاه نحو الكنيسة ووجدوا أنه يميز بين طلاب علم اللاهوت والطلاب الآخرين، وبين الطلاب ممن لهم انتماءات دينية مختلفة، وبين أعضاء نشطين في الكنيسة وآخرين ممن لهم ميل أقل في شؤون الكنيسة. واستخدم آيزنك هذه الطريقة أيضاً للحصول على صدق «استبيانه عن الاتجاهات

الاجتماعية »(*)، وأظهر أنه يمكن بواسطته تمييز المجموعات التي كان انتماؤها السياسي معروفاً. ووجدت مؤلفة (هذا الكتاب) أن اختبار « المعلمون والتعليم »، الذي وصف في ملحق هذا الفصل، يميز بين فتيات الصف السادس اللاتي يرغبن في التعليم وبين من لم تكن لهن رغبة في ذلك.

وتميل درجات المجموعات المختلفة في أي اختبار من هذا النوع الى التداخل، حتى لو كانت الاختلافات بين متوسطاتها في الجانب الذي قد نتوقعه. ومع ذلك، فعندما لا تعطي المقاييس نتائج غير معقولة مع المجموعات التي عرفت اتجاهاتها، فانه من غير المعقول عدم استخدامها في تقصي آراء المجموعات التي لا تعرف اتجاهاتها.

وتتضمن الطريقة الثالثة التي ذكرها ماك نيار لاستخراج الصدق ارتباط درجات الاختبار بتقديرات الاتجاهات التي يعطيها من لهم معرفة شخصية للأفراد المختبرين. ويوجد هنا، بالاضافة الى عدم الدقة التي يحتمل أن تنتج عن استخدام التقديرات الذاتية من هذا النوع، مصدر آخر للخطأ يرجع الى حقيقة أن التقديرات جميعها سوف لا تجري بواسطة الشخص نفسه. ويبدو أن هذه الطريقة في جملتها ترتبط بمصادر كثيرة للخطأ مما يجعلها غير مفيدة كثيراً.

وتتضمن الطريقة الرابعة المقارنة بمقياس معروف. وقد يبدو أنه لا داعي لاعداد مقياس آخر اذا وجد مقياس له صدق مرض، ولكن اذا كان ذلك مطلوباً فالطريقة معقولة الى درجة كافية. ويحتمل أن تكون الصعوبة في الحصول على مقياس موجود فعلا وله صدق عالٍ.

وتتضمن الطريقة الأخيرة المقابلة الشخصية للأفراد (المختبرين) لرؤية ما اذا كانوا قادرين على الصمود عند اعادة استجوابهم في آرائهم التي سبق وتعلموها. وتتضمن هذه الطريقة، مرة أخرى، عنصرا ذاتياً كبيراً. وقد عدّل ثيرستون وشيف (١٩٢٩) في طريقتهم عندما حصلوا على تقديرات ذاتية للاتجاه نحو الكنيسة من أفراد عينتها، فقد حصلا، باستخدام خط بياني لمقياس التقديرات، على

(*) Inventoly of Social Attitudes.

تقديرات ذاتية ارتبطت بمدى (+٠,٦٧) بدرجات مقياس الاتجاه. واعتبرا ذلك مرضيا لدرجة مناسبة، ولكنهما رفضا أن يستنبطا أية دلالات منها بسبب قلة معلوماتهم عن ثبات التقديرات الذاتية.

والآن يجب أن يكون واضحا أنه ليس من السهل استخراج صدق مقياس الاتجاه. وليس من السهل أيضاً الحصول على تقدير الثبات. وتخضع الاتجاهات للتغيير، فقد يعني ارتباط منخفض لاعادة الاختبار: اما أن المقياس غير ثابت أو أن تذبذبات الاتجاه قد تتغير أثناء الفترة الفاصلة بين الاختبارين. فاذا كانت هذه الفترة الفاصلة قصيرة للغاية لحدوث التغيرات، فقد تقيس اعادة الاختبار الذاكرة بقدر ما تقيس الاتجاه.

طلب آدمز (١٩٦٢) من طلاب وهم يجيبون على استفتاء للاتجاه للمرة الثانية بعد فاصل زمني قدره ثمانية أشهر أو يوضحوا أي تغيير اعتقدوا أنه حدث في اتجاهاتهم، والى أي حد كانوا واثقين من استدعاء اتجاهاتهم السابقة بشكل صحيح، فبينما أثبت الطلاب الذين أوضحوا حدوث تغيير في الاتجاه أن حكمهم كان عادة صحيحاً في تحديد وجهته، فقد استدعي القليل منهم فقط درجاتهم السابقة بدقة. وكان ثبات اعادة الاختبار للعينة كلها المكونة من (١٩٠) طالبا هو (+٠,٧٨)، وكان الثبات (٠,٨٣) بالنسبة لمن ظنوا أن اتجاهاتهم لم تتغير. وقد اعتبر تأثير استدعاء النتائج السابقة ضئيلا جداً في هذه الحالة، الا أن ثمانية أشهر تعتبر فترة فاصلة طويلة نوعا ما، وقد لا يكون مأمونا أن نفترض أن الشيء نفسه قد يكون صحيحاً اذا كان الوقت الفاصل بين الاختبارين قصيراً.

ويمكن استخدام أسلوب التجزئة النصفية مع الاختبارات التي تنقسم بسهولة الى نصفين متكافئين. واذا أريد استخدام هذه الطريقة، فيجب التفكير دائماً عند اختيار عبارات الاتجاه أن نختار بحيث يمكن تقسيم الاختبار بدقة. وكبديل لذلك يمكن تصميم صورتين من الاختبار ويستخرج ثباته بواسطة الارتباط الداخلي لدرجات الصورتين للمجموعة نفسها. وقد استخدم ثيرستون وشيف طريقة التجزئة

النصفية مع مقياسهم للاتجاه نحو الكنيسة، وحصلوا على معامل ارتباط (+٠,٨٤٨) والذي ارتفع بواسطة معادلة سبيرمان براون الى (+٠,٩٢) للاختبار كله. وحصلت فرنكل - برنزويك (١٩٤٨) على ثبات غير مصحح للتجزئة النصفية بين (+٠,٨٢ و+٠,٩٠) لاختباراتها عن التعصب للسلالة، وحصل آدمز (١٩٦٢) على (+٠,٨٩) باستخدام اختبار على نمط اختبار ليكرت، وعلى (+٠,٧١) باستخدام صور متكافئة من اختبار ثيرستون وشيف.

ويرى ڤيرنون (١٩٣٨)، أن ثبات أغلب اختبارات الاتجاه عال الى درجة كبيرة، وتنحصر بين (+٠,٧٥ و+٠,٩٠) عادة، وأيدت هذه الفكرة الأرقام التي سبقت الاشارة اليها. وكلما تنوعت العبارات المتضمنة في مقياس ما، كلما كان احتمال صدقة أكبر، لأن الاختلافات في الآراء بالنسبة لكل عبارة يحتمل أن تُلغى في هذه الحالة أكثر مما لو كانت العبارات ككل متماثلة جداً. ويعتمد ثبات اختبار ما أيضاً على تجانس الآراء التي عبر عنها الأفراد الذين تم اختبارهم، لأنه كلما زاد مدى الدرجات التي حصل عليها كلما ازداد الارتباط بين مجموعات الدرجات التي حصل عليها في ظروف مختلفة. واعتبر ڤيرنون (١٩٣٨) أنه لا حاجة الى أن يُستهدف ثبات عال جدا عند تصميم اختبار للاتجاه، لأنه اذا كانت العبارات متجانسة يكون من السهل جداً للفرد (المختبر) أن يقدم صورته الشخصية عن نفسه أكثر من (تقديم) آرائه الحقيقية. وبعبارة أخرى قد يضحي بالصدق في سبيل الثبات.

وترتبط بمشكلة الثبات والصدق، مشكلة التأكد من أن كل عبارات المقياس تشير فعلا وفي الواقع الى نفس استمرارية الاتجاه. وقد ساعدنا في ذلك استخدام ثيرستون وشيف للحكام في تحديد قيم المقياس، لأن تقديرات الحكام ستكشف عن أي ابهام أو عدم وجود علاقة بين العبارات، ويميل الاختبار النهائي للعبارات أن يكون له اتساق داخلي مناسب. وقد وصف كتمان (١٩٥٠) طريقة أخرى لمعالجة مشكلة أحادية بعد (العبارات).

ويبدأ كتمان من ضرورة التأكيد على أن هناك ترتيباً يمكن به تنظيم اتجاهات

الأفراد بين نقطتين، ويعلق ميرفي ونيوكومب (١٩٣٧) على ذلك بأن المقياس لا يكون مقياسا حقيقياً إلا اذا أمكن القول بأن الفرد الذي يحمل اتجاها معيناً سوف يحمل أيضاً كل الاتجاهات التي تكون في طرف منه ولا يحمل أي اتجاه من الاتجاهات التي تقع في الطرف الآخر. ولم يفكر ميرفي، وميرفي ونيوكومب أن مثل هذا القياس الصارم للاتجاهات الاجتماعية ممكن، ولكن كتمان (١٩٥٠) ادعى ذلك. وتعتمد طريقته في تحليل الخط البياني للمقياس على تقدير الأفراد، وليس على تقدير العبارات، على أن يؤخذ في الاعتبار العبارات التي يصادق عليها الأفراد.

وقد اختير عدد من عبارات الاتجاه المتجانسة نسبياً في المستوى وأعطيت الى عينة بلغت حوالي مائة شخص، سئلوا أن يستجيبوا (اليها بكلمة) موافق أو غير موافق. وأعطي لهذه الاستجابات الوزن (١) أو (صفر)، وحصلنا منها على درجة لكل شخص. ثم رتبت درجات كل فرد من أعلى درجة الى أقل درجة. ثم رتبت استجابات كل شخص لكل عبارة في جدول. فاذا تطابقت العبارات مع متطلبات كتمان، فان الأفراد الذين حصلوا على (١)، على أية عبارة من العبارات، يجب أن يقعوا في مرتبة أعلى من الأفراد الذين حصلوا على (صفر)، وينبغي أن يكون ذلك صحيحاً بالنسبة لكل عبارة. وفي المقياس الكامل، قد تمكن معرفة درجة فرد ما من استخراج النمط الكامل لاستجاباته، ولكن نادراً ما تتحقق هذه الدرجة من الكمال. (وهذه) العملية شاقة ولم تعد تستخدم طريقة كتمان الأصلية في القياس، بعد أن استعيض عنها بأسلوب كورنيل (كتمان ١٩٤٧، ١٩٥٠). وقد استخدم أيضاً تحليل الخط البياني للمقياس في موضوعات أخرى مثل دراسة ادراك الأطفال وتفكيرهم (بيل ١٩٥٩).

وعيب (هذه) الطريقة هو أن عبارات الاتجاه المستعملة يجب أن تكون متجانسة نسبياً في المحتوى، وكنتيجة لذلك، يجب أن يعرف بدقة الاتجاه الذي يبحث عنه. فبدلا من بحث الاتجاه نحو التعليم كمهنة وأخذ جوانب كثيرة من الموضوع في الاعتبار كما حدث في اختبار «المعلمون والتعليم» فقد يكون من الضروري معالجة (تلك) الجوانب منفصلة، (مثل) معالجة الاتجاه نحو العمل داخل الصف الدراسي

والمستوى الاجتماعي للمعلمين، ورواتبهم، والقيمة الاجتماعية للمهنة، كمقاييس منفصلة.

وتواجه صعوبة أخرى خطيرة في قياس الاتجاه تتعلق بوحدات القياس. ولكي يسمح بمعاملة حسابية حرة، فان هذه الوحدات تحتاج أن تكون متساوية، وتوضع فرضية بأن الوحدات التي يحصل عليها أي أسلوب للقياس متساوية. وهذا الفرض مشكوك فيه جداً، ومن المرجح أن ماك نيار (١٩٤٦) كان صادقاً عندما قرر أنه اذا كان الحفاظ على ثبات وصدق رتبة منظمة للأفراد على طول اتجاه واحد متصل ممكناً، فلا توجد طريقة تعطي وحدات متساوية فعلا.

وتوجد في أبحاث دروبا (١٩٣٢) وفيركسون (١٩٣٧ ب) مناقشات أكثر استكمالا عن شروط مقياس مرض للاتجاه. وقد نوقش القياس غير المباشر للاتجاهات الاجتماعية بشيء من التفصيل بواسطة كامبل (١٩٥٠).

وبسبب الصعوبات الموجودة في تصميم اختبارات مرضية للاتجاه من الأنواع التي سبقت مناقشتها، جرب كاتل وماكسويل ولايت وأنكر (١٩٤٩) طريقة جديدة، واعتمد ذلك على ما سموه بالطرائق السيكوديناميكية، فاختبروا متغيرات مثل الزمن وانفاق المال، والذاكرة المباشرة، والاستجابات الانعكاسية الكلفانوسكوبية، والتغيرات في النبض كمشيرات للاتجاهات. واذا نظر الى النتائج بهدوء، فانها لا تظهر أنها مرضية بصفة خاصة، ورغم أن مؤلفيها اقترحوا أنه يمكن أن تصبح كذلك عن طريق التحسينات الفنية. وقد يكون هذا النوع من الاختبارات أكثر سلامة من مقاييس الاتجاه العادية، بالنسبة لكل من المختبر والمختبرين طبعاً.

ورغم اجراء بحوث هامة على قياس الاتجاهات، فما زال هناك مجال واسع للتحسينات في الطرائق المستخدمة. وقد جذب هذا المجال كثيراً من العاملين (فيه) وليس هناك سبب لأن نفترض أن الانبهار به سيزول. ومن الأرجح أن تستمر محاولات دراسة وقياس الاتجاهات طالما أن الحاجة لتفسير السلوك الانساني باقية.

ملحق: مثال لتصميم مقياس للاتجاه

أخذت المؤلفة على عاتقها، قبل عدة سنوات مضت، القيام بدراسة للاتجاهات نحو التعليم كمهنة لطلبة المدرسة الثانوية الأكاديمية الذين في سن السادسة عشر تقريباً. وكان واضحاً، كما هو واضح الآن، فانه سوف تكون هناك حاجة لعدد كبير من المعلمين الجيدين. ولأن أغلبهم سوف يأتون من طلاب المدارس الثانوية الأكاديمية، لذا كانت آراء هؤلاء الطلاب مهمة بالنسبة لهذا الموضوع. وكجزء من هذا العمل صمم مقياس للاتجاه باستعمال أسلوب ثيرستون وشيف في قياس العبارات. وفيما يلي وصف لبناء هذا المقياس، لتوضيح الطريقة بشكل تام.

جمعت أولا قائمة من ثلاث وستين عبارة، تغطي جوانب المهنة مثل: طبيعة وظروف العمل، والتدريب، ومركز المعلمين ورواتبهم، وصفاتهم الشخصية وعلاقاتهم بزملائهم وبعامة الشعب. ومن أمثلة العبارات المستخدمة:

(٩) يكون المعلمون عادة غير أنانيين جدا.

(١٧) قد يكون التعليم مملاً لأن المعلمين يتعاملون مع حقائق مأخوذة من الكتب فقط.

(٢١) هناك فرص قليلة لترفيع المعلمين.

(٤٠) مما يجذب الى التعليم وجود منح وبعثات متوفرة بكثرة لمن يرغبون في أن يصبحوا معلمين.

(٤٢) إن الاعداد للتعليم يعطي الفرد الفرصة لتعلم أشياء عديدة ومشوقة جداً.

(٤٦) المعلمون محترمون من الناس الآخرين.

(٥٣) يجب عليّ أن أحب كوني معلما مثل (حبي لأن أكون) أي شيء آخر.

(٦٢) قد يكون التعليم مشوقاً لأنه يعني التعامل مع الأطفال.

وأرسلت القائمة كلها الى مجموعة من الحكام من ذوي الخبرة مع التعليمات التالية:

« تتعلق كل عبارة في القائمة الملحقة بالتعليم أو بالمعلمين. اقرأ العبارة الأولى ثم قرر فيما اذا كان هناك احتمال أن الشخص الذي اتخذها ايجابياً أو سلبياً سيتخذ التعليم مهنة له.

واذا قررت أنهم سيتخذونها ايجابيا، ضع علامة (أ) على تلك العبارة، واذا كانت سلبا ضع عليها علامة (ج)، واذا لم تستطع أن تحدد ضع عليها علامة (ب). ثم انتقل الى العبارات الأخرى كلها بالطريقة نفسها.

والآن دقق العبارات المرقمة بـ (أ) وحدد درجة الموافقة التي تبينها ورقمها كما يلي:

أ (١) موافق جدا، وبشدة.
أ (٢) موافق جداً.
أ (٣) موافق.

واستمر بالنسبة للعبارة (ذات العلامات) (ب)، (ج)

ب (١) موافق قليلاً
ب (٢) محايد بشدة
ب (٣) غير موافق قليلا
ج (١) غير موافق
ج (٢) غير موافق جدا
ج (٣) غير موافق جدا، وبشدة.

وليس من المهم فيما اذا كنت أنت نفسك تتفق شخصياً أو لا تتفق مع العبارات فقد قيلت بواسطة أناس مختلفين والهدف هو اكتشاف آراء هؤلاء الناس عن التعليم كمهنة.

وعندما أعيدت القوائم، حولت التصنيفات الى رتب عددية من (٩) مقابل

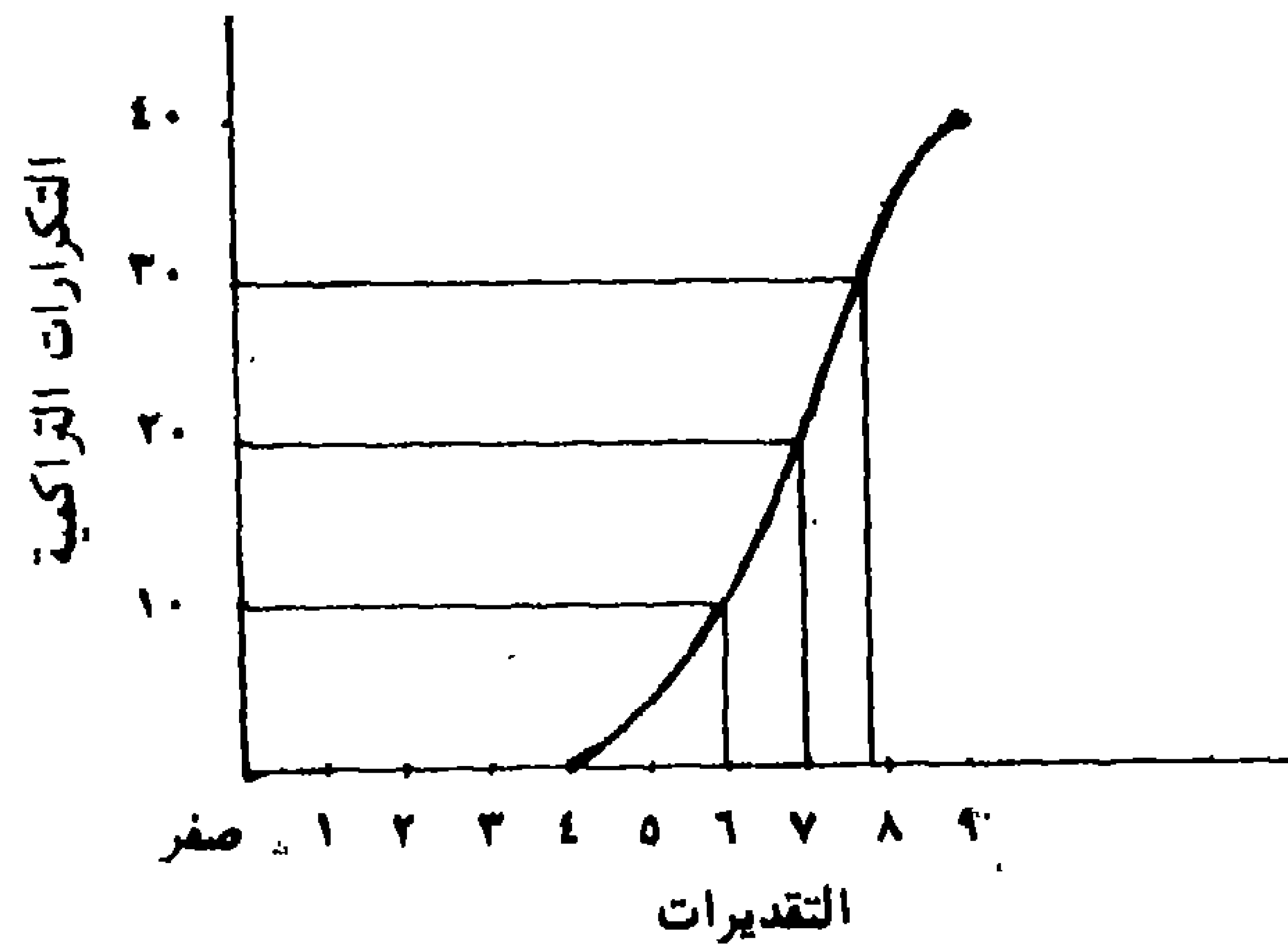
(أ١) الى (١) مقابل (ج٣). واستبعدت بعض القوائم حيث لم تتبع فيها التعليمات بطريقة صحيحة، إلا أنه احتفظت بأربعين (قائمة) ظهر أن تقديرها قد امرى بشكل مرضٍ. وحلّلت هذه القوائم، ووضع جدول يبين تكرارات التقديرات التي أعطيت لكل عبارة. وأعد من هذا الجدول، جدول آخر يبين التكرارات التراكمية، ورسم خط بياني لنتيجة كل عبارة. ومن الخطوط البيانية استخرج الوسيط والتقديرات الارباعية لكل عبارة وحسب مدى الانحراف الارباعي وفيما يلي مقتطفات من هذه الجداول ومثال لأحد الخطوط البيانية.

جدول (١): تكرارات تقديرات الحكام

العبارة	تكرارات التقديرات								
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٩	صفر	صفر	صفر	صفر	٣	٧	١٠	١٤	٦
١٧	١٣	١٨	٥	٢	١	صفر	١	صفر	صفر
٢١	٧	٧	١٩	٦	١	صفر	صفر	صفر	صفر
٤٠	١	صفر	صفر	صفر	٣	٧	١٠	١٦	٣
٤٢	صفر	صفر	صفر	صفر.	صفر	١	٦	١٩	١٤
٤٦	صفر	١	صفر	١	١	١٢	٩	١٠	٦
٥٣	صفر	صفر	١	٣	١٦	١٠	٥	٣	٢
٥٦	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٣	٦	١٧	١٢
٦٢	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٤	٢١	١٣

جدول (٢): التكرارات التراكمية لتقديرات الحكام

العبارة	التكرارات التراكمية للتقديرات								
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
٩	صفر	صفر	صفر	صفر	٣	١٠	٢٠	٣٤	٤٠
١٧	١٢	٣١	٣٦	٣٨	٣٩	٣٩	٤٠	٤٠	٤٠
٢١	٧	١٤	٣٣	٣٩	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠	٤٠
٤٠	١	١	١	١	٤	١١	٢١	٣٧	٤٠
٤٢	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	١	٧	٢٦	٤٠
٤٦	صفر	١	١	٢	٣	١٥	٢٤	٣٤	٤٠
٥٣	صفر	صفر	١	٤	٢٠	٣٠	٣٥	٣٨	٤٠
٥٦	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	١١	٢٨	٤٠
٦٢	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	٢	٦	٢٧	٤٠



الخط البياني للتكرارات التراكمية لتقديرات العبارة ٩

الجدول (٣): الوسيط والتقديرات الارباعية

العبارة	الوسيط	الارباعيات		مدى الانحراف الارباعي
٩	٧,٠	٦,٠	٧,٧	١,٧
١٧	١,٤	٠,٩	١,٩	١,٠
٢١	٢,٤	١,٦	٢,٨	١,٢
٤٠	٦,٩	٥,٩	٧,٦	١,٧
٤٢	٧,٧	٧,٢	٨,٢	١,٠
٤٦	٦,٦	٥,٧	٧,٧	٢,٠
٥٣	٥,٠	٤,٥	٦,٠	١,٥
٥٦	٧,٧	٦,٨	٨,١	١,٣
٦٢	٧,٩	٧,٥	٨,٢	٠,٧

وعندما توفرت كل البيانات، اختيرت مجموعة من العبارات التي غطت كل أوجه الموضوع، والتي كان وسيط تقديراتها منخفضاً أو عالياً، ومدى انحرافها الارباعي صغيرا. وقد أكد ذلك أنه يمكن تصحيح الاختبار بأسلوب ليكرت المعدل، ولم تكن العبارات التي تضمنها مبهمة. وكانت اعادة الصياغة ضرورية في حالات قليلة لازالة الغموض المحتمل. وضمت لكل عبارة عبارة أخرى عبرت بالتقريب عن اتجاه مكافىء ومضاد لها، حتى يكون التعبير عن كل درجات الآراء داخل مجال الاختبار. وأضيفت التعليمات كما هو مبين في الاختبار الكامل التالي. وحسبت درجات العمود الأيمن(*)، والتي انطبقت على العبارات المتفق معها على

(*) العمود الأيسر في النص الانجليزي.

أنها موجبة. أما درجات العمود الأيسر (**) فحسبت على أنها سالبة، ما دامت تنطبق على العبارات التي لم يتفق عليها. وكانت الدرجة النهائية هي الفرق بين مجموع الدرجات في العمودين. وكان مدى الدرجات المحتملة من (+٤٨ الى -٤٨)

المعلمون والتعلم

كان بعض الفتيان والفتيات يتحدثون عن المعلمين والتعلم. وفيما يلي بعضاً مما تحدثوا عنه أعط (٤) درجات لكل عبارة يتفق معها جدا وبشدة، و(٣) درجات للعبارة التي تميل الى الاتفاق معها، و(٢) للعبارة التي تتشكك فيها، و(١) للعبارة التي تميل الى عدم الاتفاق معها، وصفر للعبارة التي لا تتفق معها جدا وبشدة. وضع درجاتك على الخطوط المتصلة الى جانب العبارات: -

١ - ان الناس الذين ليس بمقدورهم عمل شيء آخر هم فقط الذين يصبحون معلمين .... ____

٢ - ليس التعليم رتيبا ____ ....

٣ - يعيش المعلمون حياة ضيقة (الأفق) .... ____

٤ - هناك وظائف جيدة وكثيرة متاحة للمعلمين ____ ....

٤ - هناك وظائف جيدة وكثيرة متاحة للمعلمين ____ ....

٥ - يؤدي المعلم قدراً كبيراً من أعماله داخل المباني .... ____

٦ - التعليم شكل هام (من أشكال) الخدمة الاجتماعية ____ ....

٧ - هناك فرص قليلة لترفيع المعلمين .... ____

٨ - تدفع للمعلمين رواتب جيدة ____ ....

٩ - إن ساعات اليوم المدرسي القصيرة تجعل التعليم جذابا ____ ....

١٠ - لا يمكن أن تسوء الحالة أكثر مما هي عليه اذا لم يتوفر معلمون جدد بالمرة. .... ____

(**) العمود الأيمن في النص الانجليزي.

١١ - لا تدفع أجور كافية للمعلمين لكي تصبح مهنة التعليم جذابة .... ____

١٢ - التعليم وظيفة آمنة ولها تقاعدها في النهاية ____ ....

١٣ - تتوفر منح وبعثات كثيرة للمعلمين ____ ....

١٤ - يوفر تدريب المعلمين الفرصة لتعليم أشياء سارة كثيرة جدا ____ ....

١٥ - التعليم سار لأنه يتضمن مقابلة أناس كثيرين ____ ....

١٦ - لا يقنعني أي شيء أبداً لكي أكون معلما .... ____

١٧ - اعداد المعلم ضيق للغاية لكي يصبح ممتعا .... ____

١٨ - التعليم ممتع لأنه يعني التعامل مع الأطفال ____ ....

١٩ - أنا مصمم لأن أصبح معلما ____ ....

٢٠ - التعليم ممل لأن المعلمين يتعاملون فقط مع حقائق مأخوذة من الكتب .... ____

٢١ - لا يدفع للتعليم أجر كاف بما يستحق ما ينفق عليه للاعداد له .... ____

٢٢ - قد يرغب كثير من الناس أن يصبحوا معلمين اذا أمكنهم ذلك ____ ....

٢٣ - التعليم عمل رتيب .... ____

٢٤ - يظهر أن التعليم سيكون عملا غير سار عندما يكبر الانسان في العمر .... ____

أنظر ايفانز (١٩٤٦) لغرض الحصول على تفصيلات كاملة عن تصميم هذا الاختبار.

الفصل

(٤)

الاتجاهات: تنظيمها

ظهرت طرائق قياس الاتجاه في وقت كانت تدرس فيه طريقة التحليل العاملي باستفاضة ونتج عنها عدد من المحاولات للكشف عن عوامل الاتجاه الأساسية. ومن الأعمال المبكرة الرائدة ما أعطاه ثيرستون (١٩٣٤)، والذي وصف تجربة حللت فيها ت.ج. ثيرستون نتائج عدد كبير من مقاييس الاتجاه المستخدمة مع طلبة الجامعات تحليلا عامليا. وقد حصلت على عامل عام واضح للعيان، حددته بالتحررية، وعلى عامل ثان أقل وضوحا في تحديده، والذي سمته مؤقتاً بالقومية. ومن أعمال أخرى أعطى فيركسون (١٩٣٩أ، ١٩٤٠) شواهد على وجود عاملين، ولكنه فضل أن يصفها بالدينية والانسانية.

وقد أخذ آيزنك وأتباعه على عاتقهم أخيراً هذا العمل بحماس وحاولوا التعرف على عدد من الاتجاهات وقياسها، والتي كانت غير مرتبطة ببعضها البعض إلا أنها ارتبطت باتجاهات أخرى. وهم يفترضون نظاما هرمياً مكونا من أربعة مستويات مختلفة. وتوجد على المستوى الأدنى الآراء التي عبر عنها فوريافي مواقف معينة والتي تعتبر انعكاسا لها. وقد لا تتكرر أبداً، ولا يعار اهتمام كبير لأغلبها.

وعلى المستوى التالي توجد الآراء التي اتخذت شكل العادات، بالنسبة الى موضوعات أو مواقف ثابتة ومتكررة. وتميل لأن يعبر عنها تكراريا، بصورة أكثر

أو أقل من الظروف المناسبة أو كاستجابة لمؤثر معين. وحيثما يتعلق عدد من هذه الآراء بالموضوع نفسه، فانها تصبح مترابطة معاً على مستوى أعلى وتشير الى اتجاه حقيقي. ويذكر ايزنك (١٩٥٣ ب، ١٩٥٤) أن التمركز حول العرق كاتجاه يظهر وجوده في الآراء المتعود عليها والتي تعبر عن أناس من قوميات عديدة أخرى.

ويوجد على أعلى مستوى ما أطلق عليه آيزنك مصطلح الايديولوجيات، التي تتكون من عدد من الاتجاهات المتصلة ببعضها. وذكر أن المحافظة كمثال لتلك الايديولوجيات، تتكون من اتجاهات متصلة ببعضها مثل التمركز حول العرق، والوطنية، والتدين، والتنشئة المتشددة للأطفال.

وتعتمد النظرية على دراسة عدد كبير جدا من الأبحاث السابقة، والمنشورة بواسطة باحثين آخرين، وعلى التحليل العاملي للبيانات التي حصل عليها باستخدام استفتاءات الاتجاه. وقد ظهر من هذه البحوث أن أول ايديولوجية أو مستوى نمطي للاتجاه هو المستوى الذي أطلق عليه التحرر - تحفظية (المحافظة) ورمز اليه عادة بالحرف (ر) (R). وأطلق على العامل الثاني الذي وجده أيزنك (١٩٥٣ب، ١٩٥٤) وأخذ فيها برأي وليم جيمز (١٩٢٥)، المرونة - جمود الرأي، ورمز اليه بالرمز ت (T).

وصمم آيزنك، كنتيجة لدراساته، «استبيان الاتجاهات الاجتماعية»(*) الذي تكون من فقرات ظهرت أهميتها من الأبحاث السابقة. وعندما طبق الاستبيان على مجموعة مختارة من الطلبة الراشدين، ثم قورنت النتائج بانتماءاتهم السياسية المعروفة، كانت النتائج مرضية.

وأضاف جورج (١٩٥٤) عاملاً ثالثاً الى العاملين ر (R) وت (T) وأطلق عليه العصابية، وعاملاً رابعاً مستقلاً عن ر (R) وعن العصابية إلا أنه ليس (مستقلا) عن ت (T)، والذي ظهر أنه مشابه للانطواء - الانبساط. وقد اقترح آيزنك (١٩٥٤) نفسه أن ت (T) قد لا تمثل نظاما ايديولوجيا مثل ر (R) ولكن قد تهتم أكثر بمجموعة

(*) Inventory of Social Attitudes

من متغيرات الشخصية التي تؤثر على الاتجاهات الاجتماعية وقد أيد ملفن (١٩٥٥) هذه الفكرة، واعتبر ذلك ممكنا. وأن ر (R) قد تماثل الانطواء - الانبساط كما وضعها يونك (١٩٢٣). ومع هذا فقد أشار كاريكان (١٩٦٠) الى وجود أساس من الشك فيما اذا كان الانطواء والانبساط أبعاداً حقيقية مستقلة للشخصية.

ولقد حاول سبرينكر (١٩٢٨) تصنيف الناس حسب اتجاهاتهم القيمية أو حسب قيمهم كما فعل يونك، ومع انه يمكن اعتبار ذلك على أنه كان يفكر فيها بأنها ميول أكثر من اتجاهات. وذكر بحثه هنا لانه استخدمه في دراسة الاتجاهات الاجتماعية وبنى سبرنكر تصنيفه على أسس فلسفية، ويفترض أن الناس أظهروا اتجاهات أو مجموعات من الاتجاهات الثابتة والدائمة الى حد ما، وأنه يمكن تمييز ستة أنماط مثالية من الفردية. وسماها بالنمط النظري، والاقتصادي، والجمالي، والاجتماعي، والسياسي، والديني، واعتقد سبرنكر أن شخصاً معيناً قد لا ينتمي على وجه الحصر الى أن نمط في الحياة الواقعية، إلا أنه يظهر خصائص أكثر من نمط واحد منها.

وقد بني تصنيف سبرينكر على الاستدلال، ولم يبن على التجريب، إلا أنه ظهر أن هذا الاستدلال من نوع يمكن اختباره تجريبياً، وقام البورت وفيرنون (١٩٣١) بمحاولة للقيام بذلك، باستخدام استفتاء أطلق عليه «دراسة القيم»(**) ونشرت تنقيحات هذا الاختبار بواسطة البورت وفيرنون ولندزي في (عامي) ١٩٥١ و١٩٦٠. وهو مصمم لطلبة الجامعات أو الكبار ممن هم في المستوى التعليمي المماثل.

واستفتاء «دراسة القيم» مقنن تقنيناً جيداً، وقد سجلت له معاملات عالية للصدق والثبات. ويمكن الحكم على أهميته من استعراض الأبحاث التي استخدمته، والذي نشره دافي في عام ١٩٤٠ وديوكز في عام ١٩٥٥. وليس لدى أي اختبار عمر طويل كاختبار دراسة القيم، وتشير حقيقة أن اختبار «دراسة القيم» عاش مدة ثلاثين عاماً وحدثت خلالها حرب عالمية كبرى وما صاحبها من تفكك في

(*) A Study value.

المجتمع، إلى أن الاختبار لا يتناول مجرد مستويات سطحية من تكوين الشخصية. وما دام هذا هو الحال، فان النتائج التي بنيت على استخدامه تستحق اهتماما جاداً.

وقرر دافي (١٩٤٠) بعد استعراض عدد كبير من الأبحاث، بأن ما وجده يدل على أن درجات القيم التي حصل عليها من الطلاب تكون ثابتة لدرجة كبيرة في سنوات الدراسة الجامعية، الا ان هناك ميلا نحو الزيادة في القيم النظرية والجمالية، ومن المحتمل في القيم الاجتماعية أيضاً. ويمكن أن يؤخذ ذلك كدليل على أن القيم أو الاتجاهات القيمية تكتسب، وليست وراثية، أو هي على الأقل قابلة للتعديل تبعا للظروف التي يجد فيها الفرد نفسه. وليس من المستغرب أن يغير الطلاب قيمهم في الاتجاهات المشار اليها خلال السنوات التي ينغمسون فيها بعمق في متابعات عقلية ويتعرضون لتأثير الآراء بدرجة غير عادية في جميع مناحي الحياة. وبين دافي أن هناك أساساً للاعتقاد بأن الاتجاهات القيمية، كيفما تتكون، تعمم وتثبت ويمكن اعتبارها سمات عامة للشخصية.

وعن حقيقة ما اذا كانت الاتجاهات القيمية التي اقترح سبرينكر انها أساسية هي قيم مستقلة فعلا. فهذه مسألة مختلفة، وهي مسألة حاول مستخدمو التحليل العاملي الاجابة عليها. واقترح لوريا (١٩٣٧) أربعة تجمعات أساسية للاتجاهات: -

١ - المجموعة الاجتماعية، ونمطها الشخص الذي يقيم العلاقات الانسانية بصفة خاصة.

٢ - المجموعة المادية، وترتبط بالتأكيد على النفعية والقوة على حساب الجمال والتناسق.

٣ - المجموعة النظرية، ويوضع التأكيد فيها على الحق والقيم المعرفية.

٤ - المجموعة الدينية، ولها تقدير خاص للجانب الروحي من الحياة.

وقد وضعت ثلاثة عوامل أقل أهمية على أنها التفتح العقلي، العملية، واتجاه جمالي من النوع السطحي والمتفرج أكثر من المشاركة.

واعتقد لوريا أنه يمكن بناء نظام لتصنيف الشخصية ذي ثبات ذاتي أكثر من أنماطه الأربعة الرئيسية مما يمكن بناؤها على (أنماط) سبرنيكر الستة الأصلية، وبحكم من تقرير دافي (١٩٤٠) يظهر أنه يحتمل اجراء مثل هذا الاختزال. وبناء على ذلك، وجد كل الباحثين أن القيم النظرية هي اتجاهات ايجابية وواضحة وهناك شكوك فيما اذا كان ذلك صحيحا بالنسبة للقيم الاقتصادية والسياسية، ويحتمل ألا تكون القيم الجمالية ايجابية ومميزة، ولكنها على الأرجح عكس القيم الاقتصادية وعكس القيم السياسية مع ميل لأن تكون معوضة عن الاتجاه النظري. وبالطريقة نفسها اقترح دافي أنه يمكن النظر الى القيم الدينية على أنها نقص في الميل نحو القيم الاقتصادية والسياسية والنظرية.

واستخلص جورج (١٩٥٤)، كنتيجة لدراسة العلاقات بين القيم الشخصية والاتجاهات الاجتماعية وسمات الشخصية، أن القيم والاتجاهات ليست مستقلة بعضها عن البعض الآخر كلية، ولكن لها نوع ما من النمط أو التنظيم. وعند أخذ عامل التحرر - المحافظة، وجد أن القيم السياسية والاقتصادية والدينية ترتبط بالطرف المحافظ المتصل في حين ظهر أن القيم النظرية والجمالية والاجتماعية كانت في الطرف (الآخر) التحرري. وفي الوقت نفسه ظهرت القيم الاقتصادية والسياسية والنظرية في الطرف المتصل بصلابة الرأي وبالمقابل كانت القيم الدينية والجمالية والاجتماعية في الطرف الآخر المتصل بتفتح الذهن. وأظهر تحليل التباين، بأخذ الانتماء السياسي المعروف في الحسبان، أن المحافظين كانوا أكثر اقتصاداً وتديناً، في حين كان المتحررون اجتماعيين ومقدرين للجمال ونظريين أكثر في نظمهم القيمية.

ويظهر أن الارتباط بين القيم والاتجاهات موجود الى درجة كبيرة. وقد ربط لنتون (١٩٤٧) بالفعل بين تعريفي المصطلحين. واعتبر (القيمة) بأنها العنصر المشترك في سلسلة من المواقف، والتي يمكنها أن تستدعي استجابة خفية لدى فرد ما، وأن هذه الاستجابة الخفية هي (اتجاه). واذا أخذنا معا، فان القيمة والاتجاه يكونان موقف المثير - الاستجابة، والذي يمكن أن يسمى بنظام الاتجاه - القيمة. واعتقد لنتون بأن نظماً من هذا النوع تعمل آلياً وغالبا (ما تعمل) على

مستوى تحت الشعور، وأن نظاماً واحداً قد يقدم الدوافع لعدد من أنماط السلوك المختلفة. وأشار لنتون الى القسوة على انها نظام اتجاه - قيمة، والذي قد يقود فرداً ما تحت بعض الظروف الى التدخل، أو الى الانسحاب دون عمل أي شيء في ظروف أخرى.

وتخضع نظريات الطبيعة الأساسية لعوامل الاتجاه للنقد عندما تعتمد على نتائج الدراسات التي أجريت في مناطق من أوروبا والولايات المتحدة حيث تسود ثقافات متشابهة جداً. وتساءل كين (١٩٥٥) في نظرية ايزنك عن عمومية عامل التحرر - المحافظة، وأضاف أن ذلك قد يعكس فقط الايديولوجية السياسية السائدة في بريطانيا ودول غربية أخرى. ولكي يختبر هذا الفرض قدم اشبيان آيزنك بعد تعديله تعديلاً طفيفاً للحد من بعض الصعوبات اللغوية الى طلابه من الجامعة الأمريكية في بيروت بلبنان.

وفي ثقافة الشرق الأدنى هذه، لا يعتبر التحرر - المحافظة القضية السياسية الكبرى، وأعطى تحليل الترابطات بين مفردات (الاستبيان) أول عامل مختلف عن ذلك الذي حصل عليه آيزنك. وحدد، في الواقع، بالقومية العربية. وكانت حجة كين بأن آيزنك قدم حالة خاصة لنمط أكثر عمومية للاتجاه، وأنه يغلب على العامل الأول الذي حصل عليه أن يكون متصلا بالمسألة السياسية الرئيسة للثقافة التي يتم بحثها. وفي بريطانيا قد يكون هذا هو التحررية، في حين أنها قد تكون القومية العربية في لبنان.

واعتبر كين العامل الثاني عن صلابة الرأي وتفتح الذهن بأنه بعد حقيقي للشخصية وله صلة بالانطواء - الانبساط، وبني تحليله ببقاء العامل الثاني من هذا النمط، والمستقل عن العامل الأول. وهناك تأييد لهذا الرأي على وشك الظهور من بحث حديث يقوم به ديكمان (١٩٦٢).

وأجريت أغلب الدراسات التي أخذت في الاعتبار حتى الآن عندما كانت تجرى الحسابات في أحسن الظروف، باستخدام حاسبات الكترونية في هذا المجال،

وأن استخراج أعداد متزايدة من العوامل لم يعد يتضمن قدراً من الوقت والجهد الكبيرين. وحلل ديكهان (١٩٦٢)، باستخدام الوسائل الحديثة، درجات استبيان للرأي تضمن (٣٩) عبارة مشابهة للعبارات الموجودة في قائمة آيزنك. وكان المختبرون (١٤٩) من سكان هواي، وكانت لهم خلفية ثقافية مختلفة عن أفراد العينة في الدراسات الأخرى التي ذكرت في هذا الفصل.

واستخلص ديكهان ثمانية عوامل للاتجاه بعد أن أخذ في الاعتبار أوزان هذه العوامل لكل عبارة، وقد سميت مؤقتا كما يلي: -

١ - معتقدات واتجاهات تسلطية مقابل اتجاهات انسانية.

٢ - المساواة.

٣ - التحرر الاجتماعي مقابل المحافظة الاجتماعية.

٤ - الدينية.

٥ - التحرر السياسي مقابل المحافظة السياسية.

٦ - القومية.

٧ - صلابة الرأي مقابل تفتح الذهن.

٨ - التساهل الجنسي.

وقد برزت نقطة اهتمام هي أن عاملا واحداً فقط من عوامل ديكهان تتفق مع تلك التي فرضت في الدراسات المبكرة. وهذا هو العامل السابع، صلابة الرأي وعكسها تفتح الذهن، وهو العامل الوحيد المكتشف حتى الآن الذي يظهر أنه لا يتغير ثقافيا. واقترح ديكهان أن ذلك قد يرجع الى أنها ترتبط بالعدوانية، وهي خاصية انسانية منتشرة كثيراً.

ومما يثير الاهتمام غياب عامل التحرر - المحافظة من هذين التحليلين، والذي ظهر وكأنه ثابت تماما في دراسات الاتجاهات الغربية، ويشير الى خلاصة أن

الاتجاهات الاجتماعية ترتبط بالثقافة الى درجة أكثر بكثير مما يدفعنا بعض الكتاب الى فرضه. ومن المحتمل أن يكون كين (١٩٥٥) على حق في تأكيده أن تركيب الاتجاهات في أي مجتمع قد يتحدد الى درجة كبيرة بواسطة قضايا محلية تتبلور حولها الاتجاهات. وحينما استخلص آيزنك (١٩٥٣ أ) نتائج الدراسات التي أجريت على عينات أمريكية وسويدية والمانية على أنها تبرر تحليل الاتجاهات الاجتماعية الى عاملين رئيسين، كان يحصل على النتائج من جماعات فرعية من الثقافة الغربية الواسعة وليس من جماعات ثقافية مختلفة. ويظهر أن النتائج المتراكمة كانت مختلفة عندما قورنت الجماعات الثقافية الغربية بالشرقية.

وتظهر دراسة ديكمان احتمال أن يكون تركيب الاتجاهات أكثر تعقيدا مما افترض في الماضي. وقد عزل ديكمان ابعاد ثمانية عوامل وكان من الممكن أن يحصل على أكثر (منها). وفي عصر ما قبل الحاسبات الالكترونية، كان التحليل على هذا المقياس غير ممكنا، وكان من الممكن أن يؤدي (عدم وجودها) الى قبول أنماط عاملية بسيطة جدا على أنها مناسبة. وسوف يكون مثيراً أن نشاهد ما سيتبع استخدام الوسائل الآلية المتقدمة في العمليات الحسابية من تطورات في نظرية الاتجاهات.

الفصل

(٥)

الاتجاه نحو السلطة

لقد برزت في السنوات الأخيرة بين الاتجاهات العديدة التي تمت دراستها وتحليلها، ثلاثة اتجاهات تعتبر ذات أهمية أكثر عمومية من الاتجاهات الأخرى: - اتجاه الفرد نحو السلطة، واتجاهه نحو نفسه، واتجاه أفراد جماعة معينة نحو أفراد بعض الجماعات الأخرى. وتقترح الآن دراسة هذه الاتجاهات الثلاثة بشيء من التفصيل.

توجد في أي مجتمع من المجتمعات اللافوضوية بشكل تام بعض المؤسسات أو الأفراد المتسلطين بطبيعتهم. وهذا الأمر حتمي لاستمرار بقاء المجتمع، وصحيح سواء كانت السلطة مقبولة لدى الأعضاء بشكل إرادي أو كانت مفروضة عليهم وضد رغباتهم. وقد فرض على الشعوب والأفراد واجب الطاعة لشيء خارج إرادتهم منذ عهود قديمة جداً، كما ظهر في العهد القديم طلب الطاعة، وليست التضحية. وكانت الطاعة في هذه الحالة للاله، وكان الكهنوت أو الكنيسة تمارس السلطة باسمه. وكان صحيحاً بالنسبة لليهود الذين كانت السلطة الدينية تحكمهم قبل أن يكونوا تحت حكم الملكية، وقد اعتبروا الاله السلطة العليا دائماً، ودانوا له بالولاء. وبالنسبة للمسيحية كان هناك ادعاء مشابه، ولكن الكنيسة المسيحية نمت في حكومات دنيوية، واعترف المسيحيون بسلطتي الكنيسة والدولة، بينما اعتبروا كلا منها يستمد سلطته من الله.

وتوجد داخل الدولة سلطات عديدة صغرى، ويتوقع أن يتصل الأفراد بهذه السلطات. والعائلة أكثر هذه السلطات وضوحاً. والوالدان بصفة خاصة هما اللذان يمارسان السلطة على أطفالهما. وتمثل المدرسة، بالنسبة للأطفال أيضاً، جهازاً واضحاً للسلطة. والسلطات الأخرى التي يمكن ذكرها هي: - أصحاب العمل والنقابات المهنية، والمجتمعات المختلفة - الدينية والدنيوية منها، والتي ينتمي اليها الافراد ويتقبلون قوانينها.

والسؤال الهام هو: - ما الذي يجعل بعض الناس يتقبلون السلطة بسهولة، بينما يرفضها آخرون بعنف؟ وفي الصف المدرسي سنجد دائماً أن الأكثرية من الأطفال على وجه التقريب ممن يمثلون للقوانين، ولكنهم يخالفونها أحياناً، وستكون هناك أقلية أيضاً تسلك سلوكاً آخر. وستهزأ قلة منهم بتلك القوانين، وأن فرض قانون جديد سيعطيهم الإشارة لمخالفتها، حتى ولو لم يفكروا من قبل بتاتاً في هذا النوع المعين من السلوك السيء. ويتعرف المعلمون على هؤلاء الأطفال بانزعاج، وقد يصرفون قدراً كبيراً من الوقت والجهد في محاولة وضعهم في إطار مختلف من التفكير. ويتكافأ مع الأطفال غير المتمثلين الأطفال المطيعون إطاعة عمياء، فهم يتقبلون القوانين بدون مناقشة، ولا يخالفونها أبداً، الا أنهم عادة أقل جلباً لانظار المعلمين. وقد يحصلون على انتباه أقل مما يستحقون أو ينظر اليهم كأمثلة براقة لما يجب أن يكون عليه الطلاب. ومن غير المحتمل أن يستهجنوا، ويرجع الا ينشغل المعلمون معهم قدراً كافياً، ولا يدرك غالباً مدى الشذوذ في سلوكهم.

وتختلف ردود الفعل نحو السلطة في مجتمع الراشدين كما لوحظ ذلك بين الأطفال واعتبر ايزنك (١٩٦٠) التحرر - المحافظة، والعقلية المرنة - الجامدة، كاتجاهات أساسية، فوصف أربعة أنواع من الاتجاهات المميزة التي سماها: المحافظ ذو العقلية الجامدة، والمتحرر ذو العقلية الجامدة، والمتحرر ذو العقلية المرنة، والمحافظ ذو العقلية المرنة. ويتوقع أن يتقبل الأول والأخير من هؤلاء الناس السلطة، ويدعمان الوضع القائم. ويضع ايزنك كلا من الفاشيين والمترددين على

الكنيسة بانتظام في مراتب على طرفي نقيض. ويحدد المجموعتين التحرريتين على أنها شيوعية من ناحية، وسلمية من ناحية أخرى.

وأجريت بعد الحرب العالمية الثانية بعض الدراسات حول عوامل ارتبطت خليفتها بالاتجاهات الفاشية. وقد استخلص من هذه الدراسات أن من يحتمل أن يكونوا فاشيين هم نتاج المناخ الثقافي الذي يؤثر على أنواع معينة من الافراد. ويميل الفاشي بالمفهوم الاصطلاحي الى تقبل الأحكام السائرة بدون انتقاد، وتكون ردود فعله نمطية ثابتة، ويكون التميز بالنسبة له أمراً طبيعياً. وتكيف النمط التسلطي اجتماعياً بقبوله الطاعة والتبعية بارادته، واعتقاده في السلطة اعتقاداً أعمى، ورغبته في الهجوم على الضعيف وأي فرد آخر ينظر اليه المجتمع بأنه مذنب (أدورنو ١٩٦٠). ويوجد كل من هذين النوعين من الأطفال في المدارس، والخطورة في كون هؤلاء الأطفال من التلاميذ الجيدين، فيتعلمون دروسهم، ويحافظون على النظام بدون تساؤل بالمرة فيما اذا كان معلموهم على حق، ويمتد حونهم من أجل الحصول على أمن زائف، وقد يكون النمط التسلطي محبوباً بدرجة أقل لما له من استعداد لتوبيخ من هم أضعف منه، وقد يكون متملقاً أيضاً.

وبالعكس، فالتحرري الحقيقي صريح الى درجة كبيرة جداً، ولا يتقبل السلطة تقبلاً أعمى، الا أنه أكثر استقلالية في تفكيره، ويظهر شجاعة أخلاقية، ورغبة في التوجيه الذاتي.

ومن المحتمل أيضاً أن يقف بجانب المظلومين. واقترح باس (١٩٦٣) بأن الميل الى القناعة، الذي لا يكون متساوياً في القوة لدى كل الناس، قد يكون عاملاً هاماً في الاتجاهات الاجتماعية والسلوك الشخصي.

لقد بحث الدور الذي يلعبه الذكاء في تطوير الاتجاهات المحافظة من قبل باحثين عديدين، ولكن نتائجهم التي توصلوا اليها لم تكن مقنعة. وكتب ثرستون (١٩٣٤) تقريراً عن أبحاث ت. ج. ثرستون، مدعياً بأن الطلاب الأذكياء يميلون الى أن يكونوا تحرريين أو تقدميين في وجهات نظرهم عن المواضيع الاجتماعية

والدينية، وقد وجد أن الارتباط بين الوطنية والذكاء سلبي. وكان جونز (١٩٣٨) أقل تأكيداً بكثير على ذلك، رغم أنه وجد أيضاً ميلاً لمرافقة الذكاء العالي للاتجاهات المتحررة. ولم يظهر هناك على أي حال، أي دليل للتفكير بأنه من الممكن أن تتنبأ عن التحررية من معرفة مستوى الذكاء، أو أن تؤخذ وجهات النظر المتحررة كمؤشرات للذكاء العالي.

وتعتمد تأثيرات الذكاء الى حد بعيد على المادة التي يؤثر عليها، ويحدث ذلك في البيئة إضافة الى الفرد نفسه. وقد وجد كراوت وستاكنر (١٩٣٩) أن الطلاب التقدميين اعتقدوا في أنفسهم بأنهم مرفوضون من قبل والديهم، ولم يكن هناك اختبار موضوعي عن صحة هذه الحالة، كما كانت النقطة المهمة في هذا الصدد ما اعتقده التقدميون عن علاقاتهم بوالديهم. وبدت البيئة المنزلية معادية لهم، واستجابوا بناءً على ذلك، وأزاحوا عدوانهم نحو المجتمع ككل.

وبالطبع، يمكن أن يكون ذلك رد فعل عصابي، الا أنه لم يكن هناك دليل أن التقدميين كانوا عصابيين، ويبدو أنهم يعانون فعلا من سوء تكيف اجتماعي، اذ وجدوا صعوبة في مقابلة الناس وأظهروا قدراً كبيراً من التشاؤم، ويرجح أنهم كانوا يفترضون شعورهم بنقص أكثر من غير التقدميين، الا أنهم ادعوا أيضاً أن، لديهم قدرات خاصة كثيرة. وأيد ايزنك (١٩٥١) بعد مدة طويلة نتيجة أن التقدمية لا ترتبط بالتقلب الانفعالي.

وبالرغم من عدم وجود اتفاق تام مع كلبرت وسوليفان عن أصول التحرر والمحافظة الأبوية، الا أن هناك أساساً لا بأس به لافتراض أن جذور الاتجاهات نحو السلطة يمكن إيجادها في الحياة العائلية. وتستمد السلطة في العائلة من الوالدين، وقد تعتمد اتجاهات الأطفال نحو كل من الوالدين، وفيما بعد نحو المجتمع الخارجي، على نوع السلطة التي يمارسها الأبوان، وعلى الطريقة التي يؤدونها. ويعتمد الطفل الصغير على والديه اعتماداً كلياً، وبصورة خاصة على أمه وقد يؤثر ما يتلقاه من عناية أو نقص في الاهتمام تأثيراً دائمياً على شخصيته وتكيفه مع المجتمع بشكل عام.

ويستحق الأبوان التقدير عندما ينمو الكثير من الشباب ولديهم مشاعر حب دافئة نحوهما، ويكره القليل منهم الأبوين.

لقد وجد الدليل على ذلك في عدد من الدراسات المسجية عن آراء الشباب ممن هم دون العشرين من العمر. وفي إحدى هذه الدراسات التي أجريت بين نوادي الشباب في مناطق عديدة من بريطانيا وجدت المؤلفة، بين المجموعة بأكملها، التي سألت فيها حوالي ألفي شاب تقريباً، كانت أغلبيتهم بين سن الثالثة عشر والعشرين، عبروا بصورة عملية عن عطف كبير لوالديهم (ايفانز، ١٩٦٠). وكانت هناك أنواع من التعليقات: - «انني أتشرف وأثق بهم، وأشكرهم حقيقة عما فعلوه من أجلي»، «انني أحبهم لكل الأشياء التي فعلوها من أجلي، ولكونهم بجانبي دائماً عند المرض، وحافظوا علي في تطبيق الجانب الصحيح من القانون، ولكونهم أحسن والدين ألتمس بهما».

لقد أظهرت البنات في مدى العمر الذي درس حباً لوالديهن أكبر من الأولاد، وحظيت الأمهات حباً أقوى من الآباء، وكان شعورهن نحو آبائهن، حتى في حالات عدم التعبير عن العدوان لهم، يميل الى نقص في النوعية الايجابية التي وجدت نحو أمهاتهن، لقد أدرك ذلك، ضمنياً على الأقل من قبل الشباب أنفسهم. وكتب شاب في التاسعة عشر من عمره: - «أنا مغرم بوالدي، لأن والدتي تعاملني جيداً دائماً، وبصورة عامة، يتركني أبي وحدي.» وقالت فتاة في السادسة عشر من عمرها: - «أنا أحب والدتي لأني أتمكن من التحدث اليها بحرية، إنها تساعدني وتنصحني، وتهتم بكافة نشاطاتي، وينتقدني والدي دائماً».

لقد وجد أن العاطفة نحو الوالدين تنخفض في شدتها بين الرابعة عشر والعشرين من العمر، ولكن رغم ذلك فان الكثرة الكاثرة بقيت تحب الى درجة كبيرة أحد الوالدين على الأقل، وعبرت (١,٣٪) من المجموعة فقط عن الكراهية نحو الأم، ولكن عندما حدث ذلك فالشعور غالباً ما كان قوياً جداً.

وعندما باشر أحد الأولاد بعمله الجديد وهو في عمر السابعة عشر، والذي وفر

له السكن إضافة الى العمل، أوضح أسباب ذلك قائلا · - « هكذا أردت حتى لا أعيش مع والدتي، اني لم أعش معها أبداً، ولا أريد ذلك، لقد كنت في مدرسة داخلية حتى بداية عملي، ولهذا لم تكن تعرفني، انا أثق بها ولا أعرض عليها مشكلاتي لأنها لم تقلق علي أبداً. إنها لم تتزوج مطلقاً ».

وحصل الآباء على كراهية أكثر من الأمهات، ولكن رغم ذلك، فان القليل من الشباب ذكروا أنهم يكرهون آباءهم، وكان السبب في بعض الأحيان لأنهم اعتقدوا أن الآباء متزمتون جداً. قالت فتاة في عمر السادسة عشر: - «لا يعرف أبي أني أخرج من المنزل وألتقي بالأولاد، واذا علم بذلك، فلن يسمح لي بالخروج من البيت ». وكانت أمها، التي تعرف ذلك، تساعدها وتشجعها، وتحبها بناء على ذلك.

ونشأت الكراهية نحو الوالدين أحياناً لأنهم أظهروا عطفاً قليلاً لأطفالهم ولم يهتموا بهم كبشر. وقد أوضح ذلك شاب في الثامنة عشر من العمر: - «لكوني ولدت في بيت مالي، نسي العطف والحنان كلية، وكان أبي مشغولاً دائماً بأشياء كثيرة، ولا أتذكر مطلقاً أنه جلس يحدثني، وفي الحقيقة، أنه لم يتحدث معي في السنوات الثلاث الماضية الا عند التعليق على العمل، وقد سمعت عن ذلك بما فيه الكفاية حتى الساعة السادسة ».

ومع ذلك، فهذه حالات شاذة، وأن نسبة قليلة فقط من الشباب كرهت آباءها، أو شعرت بالاحباط من قبلهم، وقدر كثير منهم آباءهم، وشعروا بامتنان كبير نحوهم وما تلقوه من تشجيع، ومدحوا والديهم أنهم ساعدوهم على النجاح في الحياة .« لقد أرادا مني الحصول على مركز اجتماعي جيد في الحياة، طالما أنهما لم يحققا ذلك » وهذا تعبير نموذجي وآخر مثله: -«إنهما لم يرغماني على الدراسة من أجل الامتحانات (رغم أني فعلت ذلك). ولم يرشياني أبداً. ولم يخرجا من البيت ويتركاني وحدي عندما كنت صغيراً ».

ودعمت هذه النتائج من دراسة قام بها طلبة كلية بيركبيك على خريجي المدارس وذكرت بواسطة فينيس (١٩٦٢). وكانت تعبيرات الاستحسان نحو

الوالدين شائعة، وتعبيرات الكراهية نادرة جداً، ونظر الى الوالدين على أنهما مصدر القوة أثناء الشدة، ولكن، رغم أن العلاقات معهما كانت قوية، فلم تكن هناك إشارة الى الاتكالية المفرطة عليهما، وكانت لدى هؤلاء الشباب علاقة آمنة مع والديهم، دفعتهم الى التطلع نحو حريتهم في المستقبل بنوع من الثقة.

وقد أجريت دراسة أخرى على طلاب الصف السادس في المدارس الثانوية الأكاديمية والعامة في انكلترا وويلز، وادعيت استعادة (١٦,٠٠٠) استفتاء وتحليلها. والجدير بالذكر في هذا الاستفتاء أنه أشرف عليه وطبقه طلبة الصف السادس بأنفسهم (رأي الصف السادس، حزيران ١٩٦٢). وأوضحت النتائج أن هؤلاء الشبان، وكلهم من ذوي الذكاء العالي، كانوا يحملون آراء عن والديهم بأنهم أحسنوا تربيتهم. وعندما طلب منهم إعطاء درجة من عشر درجات لوالديهم، كان معدل المجموعة ثمان درجات. وقد عبر العديد منهم عن التقدير العميق لجهود الوالدين، وأظهرت القلة منهم فقط استهجانهم لها.

وعندما سئلوا فيما اذا كانوا يعتقدون أن آباءهم قد عاملوهم كما ينبغي أن يعامل به أناس في مستوى أعمارهم، ظن حوالي ثلاثة أرباعهم أن معاملة آبائهم كانت معاملة صحيحة، ورضي عدد قليل جداً من الأولاد، وعدد كبير من البنات بمعاملة الأمهات. واعتقد بعضهم أن والديهم، وبصورة خاصة أمهاتهم، يميلان الى مضايقتهم، ورفض بعضهم أن يوجه اليهم الأسئلة فيما يخص نشاطاتهم بشكل مستمر.

وكانت العلاقات مع الوالدين شكلية، الى درجة أن الأطفال، عدا أقلية صغيرة منهم، لم ينادوا الوالدين بأسمائهم الأولى، ولكن نسبة كبيرة جداً من الوالدين وثقوا بأطفالهم. وبالنسبة للأطفال، فأن (٥٤٪) من الآباء، و(٧٠٪) من الأمهات وثقوا بأبنائهم، وكانت نسب البنات (٣٤٪) و(٧٨٪) على التوالي. وظهرت العلاقة القوية مع الأمهات التي سبقت الإشارة اليها، مرة ثانية، ودعمت بادعاء أنه في حالة وجود مشكلة فأن (٣٠,٧٪) من الأولاد و(٣١,٢٪) من البنات سوف يذهبون الى أمهاتهم، مقابل (١٧,١٪) و(٣,٥٪) سوف يذهبون الى آبائهم. وادعى الباقي أما

أنهم لا يبيحون مشكلاتهم لأحد أو أنهم يطلبون المساعدة والنصيحة من خارج العائلة.

وكان هناك شيء من عدم الاتفاق مع الوالدين في المواضيع الخاصة. وشاركت بين نصف وثلثي المجموعة وجهات نظر الوالدين حول الدين، واتفق أكثر من النصف بقليل مع والديهم في السياسة، وأقل من النصف بقليل بالنسبة للجنس. أما الناحية الجمالية، فكما كان متوقعاً فقد ظهر اختلاف كبير في الرأي بين الأجيال، واتفق أكثر من الثلث بقليل من الآباء والأطفال على هذا الموضوع، بينما اتفقت (٤٠ ٪) تقريباً من الأمهات والأطفال.

واعتقد (٥٧٪) من كلا الأولاد والبنات أن والديهم يعرفونهم بصورة جيدة جداً، واعتقد قليل منهم أن والديهم أقل تقديراً لقابلياتهم. وبشكل عام، ظهرت العلاقة بين الوالدين والأطفال أنها مرضية جداً، وتعتبر حقيقة أن حوالي الثلثين من الأولاد والبنات فكروا بتربية أطفالهم، كما نشأوا هم أنفسهم، توضيحاً بليغاً، انهم لم يشعروا أن الحياة العائلية، كما عرفوها، تتطلب الكثير من التغيير. وقد تكون هناك ضغوط وتوترات بين أفراد أجيال مختلفة، ويحتمل حدوث ذلك دائماً، ولكن عندما يحدث ذلك في بيت مليء بالتعاطف، كما وصف ذلك أكثرية أفراد العينة التي درست، فان هناك احتمالاً كبيراً أن تكون النتائج جيدة. وكان قليجر (١٩٦٢) محقاً عندما اقترح علينا أنه يجب أن ننظر بحذر الى التقارير المثيرة التي يطلق عليها «ثورة المراهقين».

ولم يستخدم في أية دراسة من هذه الدراسات اختبار للاتجاه مصمم بطريقة علمية، وكانت الأدوات على شكل استفتاءات، وقدرت الدرجات بعد استجابات نعم ولا، ومن الصعوبة قياس تلك المواد احصائياً، ولكنه من الممتع دراسة واثارة الميول لدى الشباب، التي يمكن تدقيقها أو دراستها بشكل عميق، بواسطة طرائق أخرى صلبة.

لا يوجد عيب في الأبحاث التي استخدمت فيها مقاييس الاتجاه والاختبارات

الأخرى المقننة في دراسة العلاقات بين الوالدين والأطفال. وأظهرت معظم هذه الدراسات وجود فروق بين وجهات نظر الأطفال وآبائهم وأمهاتهم. وقد وجد رادك (١٩٤٦) أن أطفال مرحلة ما قبل المدرسة اعتقدوا أن آباءهم كانوا أقسى بكثير من الأمهات في عقابهم، ولو أنهم كانوا أقل تكراراً لذلك، إلا أنه، رغم ذلك، كان للأم الأثر الأكبر على السلوك. ويقضي الأطفال الصغار بالرغم من كل شيء أوقاتهم مع أمهاتهم، متلقين منهن عناية وتدريباً مستمرين، وعقاباً بسيطاً، عند الضرورة، وتتكون اتجاهاتهم في مثل هذا الاطار، وحتى في حياة الرشد، فان لمعظم الناس أنماطاً مختلفة جداً عن آبائهم وأمهاتهم.

لقد أوضح كل من ستاكنر ودروت (١٩٣٥) المعاني المختلفة المرتبطة بعبارات عن الوالدين. وكانت «نحن أصدقاء جيدون» من العبارات المحببة التي قيلت عن الأب، ولكنها لم تكن كذلك عندما قيلت عن الأم. وكانت عبارة «في الحقيقة لا أشعر بالعطف نحوه، انه كثيراً ما يزعجني» سلبية نوعاً ما مع الأب. إلا أن عبارة مماثلة كانت سلبية تماماً مع الأم.

وكان من المتوقع أن يكون الآباء قساة، وأقوياء وصامتين، اضافة الى كونهم محافظين وغير ودين، ولهذا فان لحظات استرخائهم كانت تعتبر لحظات حظ سعيد نادرة. وكانت الأمهات من ناحية أخرى محبوبات، وقد أظهرن عطفاً نحو الأطفال، الذين كانوا تحت اشرافهن، ولم يبحن بأخطائهم لأي شخص آخر مطلقاً.

ويرينا هذا النوع من الأبحاث أهمية تناول تأثير الآباء والأمهات على الأطفال بصورة منفصلة. ونميل الى الاعتقاد والتحدث عن تأثير البيت وكأنه وحدة واحدة، بينما هو في الحقيقة مركب من تأثيرات صغيرة عديدة. ويشارك الأب والأم الأخوة والأخوات وحتى الأجداد والأقرباء الآخرون والأصدقاء في هذا التأثير الذي هو نتيجة تأثيراتهم المنفصلة. وتعتمد هذه النتيجة على تكيف الطفل مع كل هؤلاء انفرادياً. والعامل السائد في هذه التكيفات هو الطفل نفسه. وتقترح نظرية فرويد أنه يرجح أن يظهر الطفل عداء نحو أحد الأبوين، وتعلقا بالآخر غير أن ستاكنر

ودروت وجدا أنه رغم الفروق في الاتجاهات نحو الوالدين، إلا أنه كان هناك ارتباطاً ضئيلاً جداً بين الاتجاهات نحو الأب والأم. وقد يعتمد ذلك جزئياً على حقيقة أن الطفل نفسه هو الذي يستجيب لكل من الوالدين.

ويتقبل الغالبية العظمى من الأطفال والديهم كسلطات عادلة، ويتبنون معاييرهم السلوكية، حتى لو لم يعملوا وفقها دائماً، ويعترف الأطفال الأسوياء (جاكسون ١٩٥٠) أن الأطفال يسيئون السلوك أحياناً، ويجب أن يعاقبوا عندما يصدر منهم ذلك. وهذا لا يعني بأن الوالدين قساة، ويستحسن الأطفال عادة نوع العقوبة المستخدمة حتى إذا لم تؤد دائماً الى سلوك أفضل. ولدى مثل هؤلاء الأطفال نظرة صداقة للعالم، ويرون الناس أخياراً أكثر من أن يكونوا أشراراً. ورغم اعترافهم بالغيرة من اخواتهم واخوانهم، فهذه أمور تعبر عن الحب الشديد وغير مرفوضة.

ولا توجد لدى الأطفال المرضى نفسياً والجانحين هذه النظرة الواقعية، ويميل المرضى نفسياً الى الاعتقاد بأن الأطفال أشرار، وليسوا أخياراً، وأن العقوبة ترجح أن تكون قاسية جداً. وهم يغارون من اخوتهم واخواتهم، ويخافون من والديهم، ويعتبروا الغرباء خطراً عليهم. ويميل الجانحون الى أن يكونوا أقل تعقيداً من المرضى نفسياً في مشاعرهم نحو عوائلهم. وبينما يتمركز المرضى نفسياً على عوائلهم، يميل الجانحون الى الابتعاد عنهم، ويحتل الأطفال الأسوياء موقعاً وسطاً بين هؤلاء المتطرفين، فهم لا يتعلقون بهم أكثر من اللازم، ولا ينفصلون عنهم بصورة غير ناضجة.

ويعتمد عداء الأطفال للوالدين على الظروف المنزلية، ويحدث الصراع في الغالب حول التدريبات الخلقية، والمسؤوليات المتوقعة من الأطفال، أو الأنظمة والقوانين العائلية (باث ولويس، ١٩٦٢) وتثير المعاملة القاسية وغير الثابتة المستخدمة من قبل الوالدين الصراع لدى الأطفال، وقد تجعل الأطفال منعزلين ومكتفين ذاتياً. وتأثرت وجهات نظر المراهقين عن المعاملة التي ينبغي أن يتلقونها بالمعاملة التي تلقوها بأنفسهم، وقد وجد أن المراهقين الذين أتوا من بيوت متساهلة،

كمن أتوا من بيوت متشددة، أكثر تزمتاً في اتجاهاتهم من المراهقين الذين أتوا من بيوت معتدلة.

ويوجد هناك ميل قوي لدى الأطفال الى تماثل والديهم أثناء نموهم في فترة المراهقة، ووجد رايت (١٩٦٢) أن الطلاب في المدرسة الثانوية الحديثة قدروا والديهم أنهم أقرب الى مثلهم من أنفسهم. وكان المعلمون، من ناحية أخرى، أبعد مما ظنه الأطفال في أنفسهم عن النفس المثالية.

ان الانطباع الذي تركته هذه الدراسات كافة، هو عن دفء العلاقات الانسانية بين الوالدين وأطفالهم، والصراع الذي يحدث بين فترة وأخرى، رغم أنه واقعي، إلا أنه لا يؤدي الى تفكك الشعور العائلي بصورة خطيرة، ولا يعتبر عنصر اعجاب وتقدير قويين في اتجاهات الأطفال نحو والديهم. وتظهر حالات الكراهية النادرة، ربما لأنها ليست نمطية، ويجب الا يقلل من شأن مأساة الأفراد الذين يمثلونها، إلا أنه لا زال البيت والوالدان، في هذا الجيل، قوة فعالة للصحة والسعادة في مجتمعنا. انه لخطأ سيء أن يعتقد المعلمون أن آثار المدرسة تحتل الأهمية الكلية في حياة الأطفال. واذا كان البيت والمدرسة في تعارض مستمر، فيرجح أن تكون تأثيرات البيت أقوى من تأثيرات المدرسة. وحينما تعمل المدرسة والبيت سوية، يميل تأثيرهما أن يكون كبيراً جداً، ولهذا السبب يجب تشجيع التعاون الوثيق بينهما. وقد تحقق ذلك بصورة طبيعية عندما مال المعلمون الى العيش قريباً من مدارسهم، وشاركوا في حياة المجتمع المحلي مع أولياء أمور تلاميذهم. ويسافر الآن عدد من المعلمين للعمل في أمكنة بعيدة، وهناك ضرورة لبذل جهد أكبر للجمع بين المعلمين والآباء الذين تعهدوا بتربية الأطفال، وبذلك يحققون لهم فائدة من أجل صالحهم.

ان السلطة الأولى التي يقابلها الأطفال خارج بيوتهم هي سلطة المدرسة، ويستجيبون لها بطرائق فردية. ووجد كلاسي (١٩٤٥) أن الأكثرية الساحقة من الآباء والأمهات والأطفال اعتقدوا بأهمية التربية، وأخذوا بنظر الاعتبار أنه يجب زيادة المال الذي ينفق عليها. ورغم هذه الحقيقة، كان هناك عدد منهم ممن

مالوا إلى المدرسة باعتدال فقط، ولم تعجبهم طرائق التعلم ونظامه والمعلمين. وقد بحثت ستاسي (١٩٤٨)، كما فعل كلاسي، عن اتجاهات تلاميذ المدارس الثانوية الأكاديمية، إلا أنها وجدتهم أقل انتقاداً، وفيما عدا حالات فردية، عبر أفراد عينتها عن اتجاهات ايجابية نحو المدرسة، وبقيت تلك الاتجاهات ثابتة على مدى سنة واحدة. ولم يظهر أن هناك علاقة دالة بين الاتجاهات نحو المدرسة وذكاء وتحصيل التلاميذ، أو المستويات الاجتماعية - الاقتصادية لعوائلهم.

ووجد ديفز (١٩٥٩) أن الاتجاهات نحو المدرسة كانت ايجابية أيضاً لدى طلاب المدرسة الثانوية الحديثة، ومع ذلك فانها أصبحت أقل ايجابية بعد السنة الأولى، وكانت الأسباب الرئيسة للاستحسان هنا نفعية واجتماعية، وليست أكاديمية، وكان معظم التذمر حول الدروس التي كانت طويلة جداً، وقليلة التنويع، وكمية الكتابة المطلوبة، والكتب المملة. وقد قيل أحياناً إن المعلمين كانوا متشددين للغاية، ويتحدثون كثيراً جداً، ولا يفهمون التلاميذ ويتحيزون. ويحتمل الا تكون هذه الاتجاهات عامة جداً أو مضايقات يشعر بها بعمق، لأن عدداً قليلا من الأطفال يكرهون المدرسة، ما عدا أولاد الصف الثاني والثالث الذين عبر ربعهم تقريباً عن عدم الرضا.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة المسحية الواسعة جداً التي سجلت في تقرير نيوسوم (مكتب الديوان الملكي، ١٩٦٣)(*) وقد اتفق مديرو المدارس الذين أعطوا دليلا عن اتجاهات التلاميذ في مدارسهم الثانوية الحديثة والمدارس الشاملة أن الغالبية العظمى من تلاميذهم كانوا متعاونين، وأن الصورة التي قدمت أحياناً عن «سبورة الغابات» مبالغ فيها وغير دقيقة. وأظهر التلاميذ من ذوي القابلية الواطئة مشكلات انضباطية كثيرة، إلا أنه رغم ذلك لم يوصف من بينهم إلا (١٠٪) فقط من الأولاد و(٧٪) من النبات انهم متعبون بصفة خاصة، بينما وصف (٥٥٪) من كل من الأولاد والبنات في مجموعة القدرة المنخفضة أنها متعاونة تماماً.

(*) H. M. S. O.

وكان الأولاد ذوي القدرة العالية أكثر تعاوناً بشكل عام، ووجد أن (٢٪) منهم فقط كانوا متعبين بصفة خاصة، مقابل (٧٢٪) من الأولاد و(٧٥٪) من البنات كانوا متعاونين تماماً. وعبرت الأقلية عن ثورتها ضد النظام المدرسي بالتغيب عن المدرسة بلا استئذان، واهمال الواجبات البيتية، إلا أن أعداداً كبيرة من التلاميذ رفضت ارتداء الزي المدرسي الموحد. ان الصورة العامة هي تقبل السلطة في المدارس، مع تعبير حالات فردية من التلاميذ عن سخطهم حول نواح مختلفة من الحياة المدرسية. وهذا متوقع في أي نظام يحاول أن يجمع قطاعات واسعة من الناس معاً، مع التفكير في صالحهم العام، فيكون البعض غير راض عن النتائج، ويرغب عدد أكبر باجراء تغيرات طفيفة في التنظيم، ولكن لا تحتمل أن تكون النتيجة الكلية رفضاً على نطاق واسع للجهود التي تبذل من أجلهم.

والجانب الآخر من الاتجاه نحو السلطة هو ذلك الجانب الذي يتعلق بالاتجاهات نحو الدين والمؤسسات الدينية. واحدى هذه المؤسسات هي الكنيسة، وقد صمم مقياس مبكر ابتكره ترستون وجيف (١٩٢٩) لقياس الاتجاه نحو الكنيسة. وقدم الى طلبة الدراسات العليا وطلبة الكليات، في جامعة شيكاغو، والى بعض أعضاء الهيئة التدريسية والى محكمة شيكاغو. وبين هذه المجموعات، كان طلبة اللاهوت أكثرها عداوة. ولم تكن هناك ميول محددة بين مجموعات الطلبة، وحصل كل من طلبة الدراسات العليا وطلبة البكالوريوس على درجات متقاربة في المعدل، إلا أن درجات طلبة الدراسات العليا كانت أكثر تشتتاً.

وكانت النساء في المتوسط أكثر تأييداً للكنيسة من الرجال، ولكن تشتت الدرجات كان متشابهاً لدى الرجال والنساء. وكان الكاثوليك الرومانيون أكثر تأييداً وأقل تشتتاً في اتجاههم من البروتستنتيين، بينما كانت الدرجات التي حصل عليها اليهود أكثر تشتتاً، وكانوا في المتوسط أقل تأييداً للكنيسة من كلتا المجموعتين المسيحيتين.

ويبدو أن للاتجاه علاقة بالحضور في الكنيسة، فالذين قالوا انهم يترددون على الكنيسة دائماً حصلوا على درجات تأييد أعلى من الذين لم يفعلوا ذلك. وقد

ارتبطت التقديرات الذاتية للاتجاه باستخدام بياني لمقياس متدرج بدرجات مقياس الاتجاه (+٠,٦٧)، وأشار مؤلفو الاختيار الى أن هذه العلاقة عالية الى الدرجة التي تتواجد عادة بين نتائج الاختبارات السيكولوجية ومحكاتها.

لقد كانت هناك نقطة واحدة أدهشت المؤلفين، وهي أن معظم المختبرين قدروا أنفسهم أنهم أكثر تأييداً بقليل مما دلت عليه درجات اختبارهم الحقيقية. ووجد بتكرار أن الأفراد الذين قدروا أنفسهم على أنهم « حياديين » اختاروا أعداداً من العبارات ذات العدوان القوي على القياس. ويبدو ذلك متفقاً مع الملاحظات العامة أن العديد من الناس لا يرغبون بتصنيف أنفسهم أنهم لا يعتقدون بالله.

وقد يبدي العديد ولاء كلامياً فقط لهذا الاعتقاد، ولكن بسبب ما لهم من خوف خفي بأن الله موجود رغم كل ذلك، وبذلك ستصبح القلة ممن لا تعتقد بالله بشكل محدد. وقد يوضح ذلك أن عدداً كبيراً من الناس الذين يظهرون في أية دراسة مسحية أنهم يحملون معتقدات دينية، بينما لا تؤدي إلا قلة منهم الشعائر الدينية شكلياً وبانتظام.

وفي الدراسة المسحية التي ذكرت سابقاً (ايفانز ١٩٦٠) عن أعضاء نادي الشباب، ادعى حوالي النصف اعتقادهم في كل شيء ورد في الكتاب المقدس وعبر أكثر من ذلك عن الاعتقاد في الأناجيل الأربعة، واعتقد حوالي ثلاثة أرباع الأعضاء أنهم سيذهبون الى الجنة أو النار بعد الموت، ورغم تلك التعبيرات عن عقائدهم، كان ترددهم على الكنيسة غير منتظم، وانخفض بتقدم العمر. ففي سن الخامسة عشر، ذكر نصفهم تقريباً أنهم ترددوا على الكنيسة بانتظام، إلا أن ثلثهم قام بذلك في سن التاسعة عشر، وفي الوقت نفسه كان هناك قدر كبير من التردد على الكنيسة لأسباب، قد تكون حفلات الزواج، والتنصر وبعض الاحتفالات المهمة، كما تحصل في العيد الكبير وعيد الميلاد. واعترف عدد قليل جداً بعدم ترددهم على الكنيسة مطلقاً.

وكان الأطفال الصغار، ممن كانت أعمارهم الرابعة عشر فأقل، أكثر انزعاجاً

من الدين، إلا أن الأطفال الكبار أوضحوا أنهم وجدوا الدين بدون معنى. وقد وجده البعض ملهماً، وأبدى البعض الآخر انه من الصعب ممارسته، كالولد الذي أوضح أنه يتطلب تركيزاً تاماً. أن أي شخص يحاول أن ينظر الى المسيحية بجدية قد يتفق كلية مع وجهة النظر هذه.

وكان للبنات اتجاهاً أكثر ايجابية من الأولاد، ويتفق ذلك مع الملاحظة العامة أن أكثر اجتماعات الكنيسة تضم النساء أكثر من الرجال. ووجد ديفس (١٩٥٩) الميل نفسه بين طلبة مدرسته الثانوية الحديثة، واعتقد بأنه نابع من تأثيرات المنزل وأوضح الأولاد أن آباءهم واخوتهم الكبار لم يترددوا على الكنيسة، إلا أن البنات ترددن عليها مع أمهاتهن واخواتهن الكبيرات. ومال الأولاد الى صرف النظر عن الدين، على أنه «شيء طفلي»، وساورهم الشك في أن الكبار لا يعتقدون حقيقة في الدين، ولم يكونوا بالضرورة ضد الدين، وقد أحب العديد مدرسة الأحد، وترددوا على نوادي الكنيسة. وكان هناك رأي يعلل ذلك أنها غالباً ما تتيح فرص مخيم صيفي. وكان الغناء يجذب البنات كثيراً، ولم تكن كذلك بالنسبة للأولاد وقد تغيرت أصواتهم.

ويدرك العديد من الأولاد والبنات ويقدرون جوانب المسيحية التطبيقية في المدرسة، ويتقبلون فكرة أن السيد المسيح رجل طيب، ويجدون متعة في قصص الانجيل، إلا أن النواحي الفلسفية والمجردة في الدين تبعدهم، ولأن هذه الأمور أعلى مستوى من عقلية معظم التلاميذ، لذا فانها تعتبر مزعجة وغير ضرورية، وبالتدريج فقط يفسح المجال للأفكار الصعبة والعميقة عن الصواب والخطأ، والخير والشر، التي تمسك بها الأطفال، أن تتحول الى مفاهيم أكثر نضجاً، ويقوم كولدمن (١٩٦٢) حالياً بدراسة نمط النمو في هذا المجال.

وأشار ثاولس (١٩٣٥) الى بعض الملاحظات الممتعة عن مدى تأكد الناس عن حقيقة معتقداتهم الدينية، ولاحظ ميلاً واسع الانتشار وتأكد أكثر من الدليل المثبت وكراهية اعتبار المعتقدات الدينية محتملة تقريباً، وقد يرجع ذلك الى أن

الشك والريبة اتجاهات عقلية غير ثابتة، ومؤلمة لمعظم الناس وبناء على ذلك نميل الى قبول أو رفض المعتقدات بصورة قاطعة، أكثر من اتخاذ موقف وسط. واقترح ثاولس أنه يجب أن يكون أحد أهداف التربية الحرة تشجيع تطوير القدرة على اتخاذ موقف أكثر جدية، عندما يكون ذلك كل ما تثبته الأدلة المتوفرة.

وأيد براون (١٩٦٢) في دراسة حديثة جداً عدداً من نتائج ثاولس وأضاف تحليلا للفروق بين أفراد الجماعات الدينية المختلفة، فلم تؤيد النتائج التأكيد الشائع أن هذه الجماعات تختلف في الشخصية والاتجاهات، في حين أن الفروق الوحيدة الدالة التي أشيرت اليها هي إمكانية اظهار الطلاب الذين لا ينتمون الى أية جماعة دينية قلقاً أكثر ودرجات أقل من الآخرين في التسلطية، ولم يكن هناك أي دليل لدعم النظرية القائلة إن الأشخاص المتدينين يميلون الى أن يكونوا أكثر مرضاً نفسياً من الآخرين.

وقد أعطى التحليل العاملي العامل الأول للمعتقدات الدينية، الذي ظهر بأنه مستقل عن النظم المتعلقة بالرأي والحقائق الواقعية، ولا صلة له بمقاييس الشخصية، وكان هذا العامل مشبعاً ايجابياً بالتنظيم المؤسسي والتسلطية، وسلبياً بالانفرادية.

وكان العامل الثاني مرتبطاً بالشخصية، ويختص بالقلق والمرض النفسي، ومشبع ايجابياً بقوة الرأي واليقين المبني على الحقائق.

واستخلص براون ذلك للاحتفاظ بنظام من المعتقدات الدينية يتطلب تأييداً اجتماعياً قوياً، وأورد كدليل على ذلك العلاقة الموجودة بين العقيدة وعضوية الكنيسة، وبين اتجاهات تقبل الكنيسة والتسلطية. إن المعتقدات الدينية نتيجة للتعلم الاجتماعي، ولأن المعتقدات غير قابلة للبرهان بالطريقة نفسها التي تخضع لها بيانات الحقائق، فان الايمان بها ممكن فقط عندما يكون تأييدها الاجتماعي وشيكاً. وبين الشباب الذين أجريت عليهم الدراسة، ارتبطت عضوية الكنيسة بقوة العقيدة أكثر من ارتباطها بالشخصية، وظهر أنه من الصعب أن يعتنق شخص ذو فردية عالية المعتقدات التقليدية، طالما أنه لا يحتمل انتماؤها الى أية مؤسسة.

وأيدت نتائج براون مباشرة من أبحاث أجراها هايد (١٩٦٣)، مستخدماً سلسلة من الاختبارات المصممة بعناية فائقة، تم الحصول على مقاييس للاتجاه نحو الدين والاتجاه نحو الكنيسة من (١٩٧٧) طفلا (١٠٣٥ ولدا و٩٤٢ بنتاً) في أربع مدارس، مدرسة ثانوية أكاديمية للبنين، وأخرى للبنات، ومدرسة ثانوية حديثة للبنين، وأخرى للبنات، وضمت هذه المدارس طلبة من المنطقة نفسها تقريباً، ويسكنون بيوتاً منفصلة، ومشتركة مناصفة. وكونت ست مجموعات، بمتوسط عمري من (١١,٦ سنة الى ١٦,٦ سنة)، وقسموا الى من اعترفوا بالتردد على الكنيسة مرة واحدة في الشهر على الأقل، ومن قالوا أنهم يترددون عليها أقل من مرة واحدة في الشهر.

وعندما درست المجموعات العمرية كافة، كان هناك فرق طفيف بين متوسط درجات الاتجاه في مختلف الأعمار، وقد أوضح التقسيم نمطاً من الذين ترددوا على الكنيسة والذين لم يترددوا عليها، ووجد دائماً اتجاهات أكثر ايجابية نحو الدين بين البنات منه بين الأولاد، إلا أن الاتجاهات لدى المترددين على الكنيسة، سواء كانوا أولاداً أم بنات، كانت دائماً أكثر ايجابية من الآخرين، وزيادة على ذلك، احتفظ الأطفال المترددون على الكنيسة باتجاهاتهم الايجابية خلال مدى العمر الذي تمت دراسته، بينما كان هناك انخفاض مستمر في الاتجاه الايجابي لدى الأطفال الذين لم يترددوا على الكنيسة. ولكنه لا يمكن من ذلك استخلاص علاقة سبب بنتيجة، وهي تتفق في الوقت نفسه مع اقتراح براون أن الاتجاه الديني يحتاج الى تغذية من الوسط الاجتماعي.

لقد أشار هايد الى ملاحظة تثير الاهتمام، وهي انه لم يكن هناك تغير فجائي في الميل نحو الدين أثناء المراهقة، فالمهتمون به كانوا متجهين، حسب تقديراتهم الشخصية، الى مزيد من الاهتمام، ولكنه لم يكن هناك دليل على عمر يحدث فيه يحدث تغير أو تغيرات فجائية، والأرجح أن الاختبارات كانت تتم بناء على نمط معين من النمو.

ان الانتقاد الواضح الذي يوجه الى الدراسة الأخيرة هو أن هذه الدراسة

عرضية، تتناول سلسلة من المجموعات العمرية، ورغم أنها تعطي مؤشرات مفيدة إلا أنها تحتاج الى تأييد من دراسات طولية للأطفال فردياً قبل وضع وتقبل قرارات نهائية عن مخطط التطور. ان الميول الفردية والفروق تخفي تماماً وبسهولة كبيرة جداً عندما تقدم متوسطات المجموعات فقط، وتختلف أنماط النمو، وينضج الأفراد بمعدلات مختلفة تماماً، ومن السذاجة التعامل مع المجموعات العمرية حسب ترتيب زمني في هذه الأيام، ولكن عندما يقال ذلك ولا تؤخذ في الحسبان العبارات الخاصة بالميول في الاتجاه الديني، فان دليل هايد عن الطريقة التي تحتفظ بها اتجاهات المترددين على الكنيسة، وانخفاضها لدى من لا يترددون عليها جدير باهتمام كبير. وأشار جونز (١٩٦٢) الى حالات مشابهة، وتضمنت دراسته شيئاً عن الطبقة الاجتماعية واتجاهات المترددين على الكنيسة. وقسم أفراد عينته التي شملت جميع تلاميذ الصف الرابع الحاصلين على تقدير (أ) في المدارس الثانوية الأكاديمية المختلفة في جنوب ويلز الى أربع مجموعات حسب مهن آبائهن، فوجد أن اتجاهات الأولاد والبنات في المجموعة العالية كانت متشابهة، كما وجد أنه كلما اتجهنا نحو الأسفل على المقياس الاجتماعي كلما تحسنت اتجاهات البنات، بينما انخفضت اتجاهات الأولاد.

ومن الممتع مقارنة النتائج التي توصلت اليها الدراسات التي ذكرت سابقاً، والتي أجريت بمجموعها في بلدان، يدين معظم سكانها بالمسيحية، مع نتائج دراسات أخرى أجريت في مناطق تسود فيها أديان مختلفة. واستخدم كل من فينك وايندهوفن واينكـل (١٩٤٩) عينة من طلبة جامعة هاواي. ولهذه الجزيرة تركيب عنصري غير متجانس، وتتضمن المجموعات الدينية التي تتواجد فيها: المورمونية، والبوذية، والشنتوية والكونفوشيه، والقاوية، اضافة الى المسيحية الكاثوليكية والبروتستانتية، ولكن لا توجد اليهودية هناك على الأغلب.

وفي هذا المجتمع، اعترف معظم (٥٧٧) طالباً من الذين تم توجيه الاستفتاء لهم الاعتقاد في الله، واعتقد العديد أن المسيح الهي، واعترف معظم الباقين أنه كان نبياً أو معلماً عظيماً، واعتبروا الدين وظيفة بشرية طبيعية، وأوضحوا أن للدين أثراً

في تنشئتهم، وأشار معظمهم الى ظهور وعيهم الديني تدريجياً في حوالي سن السادسة عشر، بدلا من الظهور الفجائي، وهذا يتفق مع النتائج التي توصل اليها هايد.

وقد درس نمط الانتقال من دين الى آخر، فوجد أن هناك حركة كبيرة في هذا المجال في جزيرة هاواي، وبصفة خاصة من البوذية الى ديانات أخرى، وفقدت البوذية والشنتوية والكونفوشية أعضاء من هؤلاء الطلبة، ولكن كانت المجموعات الدينية الأخرى تزداد عدداً وحصلت التغيرات بسلام تام، وبدون تأنيب ضمير أو صراع، ولكن بثقة عالية في النفس.

وكانت النساء أكثر تديناً من الرجال، كما وجدن في الدراسات الأخرى، وذكر معظم الطلبة أن أمهاتهم أقوى ايماناً من آبائهم، وانهم يحتلون موقعاً وسطاً بينهما.

وتقترح هذه الدراسات كافة أن ميل الشباب للدين حقيقي تماماً، رغم أن اتصالهم بكنيسة ما أقل تأكيداً. ومن الجدير بالملاحظة أن الذين ترعرعوا في عوائل تتردد على الكنيسة، ويترددون هم عليها أيضاً، مالوا الى الاحتفاظ باتجاهاتهم الايجابية نحوها، بينما انخفضت اتجاهات من لم تكن لديهم مثل هذه الخبرة كلما كبروا في السن، ويحتمل أن يكون ذلك مثالا للميل الذي ذكرناه سابقاً، من أن السلوك المفروض يؤثر على نمو الاتجاه، فالأطفال من أبوين يترددان على الكنيسة، لا يتعرضون الى وسط ملائم للتردد على الكنيسة فحسب، بل يشاركون في النشاطات التي لها علاقة بذلك، فهم يميلون بناء على ذلك الى تنمية اتجاهات نحو الدين والكنيسة أكثر ايجابية من اتجاهات الأطفال الذين لا يملكون هذه الخبرات، وهذا وجه آخر من أوجه أهمية الاتجاهات العائلية التي تؤيد ما ذكرناه سابقاً.

الفصل

(٦)

الاتجاه نحو الذات

يعتمد اتجاه الطفل نحو الناس الآخرين في الغالب، نحو كل ممن هم في السلطة ومن هم متكافئين معه، على مشاعره نحو نفسه، فاذا كان واثقاً من قدرته الشخصية على العناية بنفسه، ومواجهة مشكلات حياته الخاصة، فانه سوف يكون قادرا على مقابلة الآخرين بطريقة مرحة وبمودة.

ويكون الطفل الذي لا يثق بنفسه خجولاً ومنكمشاً على نفسه، ويحتمل أن يجد العلاقات الاجتماعية صعبة وغير سارة، كما يحتمل بالتالي أن يؤثر ذلك عكسياً على كل شيء يقوم به، في داخل المدرسة وخارجها، ولهذا فان الاهتمام الأول هو وجوب مساعدة الطفل على تنمية اتجاه سوي نحو نفسه، حتى لا تتأثر سعادته وكفاءته.

ويولد الأطفال ولديهم قابليات للنمو، ولكن اتجاه نموهم ومداه يعتمدان على المعاملة التي يتلقونها، ويحول المجتمع الأطفال الى نوع من الناس الذين يريدهم أن يكونوا عليه، واضعاً المثل العليا أمامهم ويشجعهم على الاقتداء بهذه المثل العليا. فالأطفال أكثر من الراشدين، يوضعون باستمرار في وضع يقارنون فيه أنفسهم بأناس مثاليين لا وجود لهم غالبا إلا في دهن الآباء والمعلمين، ويعرف الأطفال جيداً نمط "الأولاد والبنات الذي يفضله معلموهم، وقد يندهش المعلمون بأنفسهم كثيراً من بعض هده الأنماط السلوكية. انه لأمر حسن أن نتساءل، من وقت لآخر، عن النمط

الذي نريد تلاميذنا أن يقتدوا به، ونتأكد فيما اذا كنا نسير حقيقة في الطريق السليم في توصية آرائنا لهم.

ويقترح أحيانا عدم تدريب الأطفال على تماثل أي نموذج معين، ولكنه يجب تركهم أحراراً لينموا بطرائقهم الخاصة، وهذا غير ممكن في مجتمع متمدن واذا فعلنا ذلك، فسوف نحصل على عدد كبير من المتوحشين الصغار، والأطفال بحاجة ماسة الى الانتماء، وأفضل طريقة لاشباع ذلك هي مساعدتهم على التوافق مع المجتمع الذي ولدوا فيه، وعليهم أن يتعلموا رؤية أنفسهم كأفراد مرتبطين بالآخرين في مجتمعهم المحلي.

ويتحتم على الطفل أن يتعلم أحيانا ادراك نفسه كفرد، ويكون الطفل في البداية متصلا بأمه جسمياً، ويبدأ وجوده المستقل بعد الولادة مباشرة، وعندما ينتظم ادراكه للعالم المحيط به، يكتشف أنه مستقل عن أمه، وأنهما يتميزان عن الأشياء الأخرى الموجودة في البيئة. وتنمو قابلية عينية للتركيز على المادة المتحركة، ويتابع حركات يديه، ويدرك من خلال ما يتلقاه من احساسات أنه لمس شيئاً صلبا (ودافئا، ويدركه كجزء من نفسه، وينشأ تدريجيا احساسه بوحدة جسمه، ويتعلم عندما ينمو ويكبر، أنه شخص، ويكون صورة عن نفسه تستند على خصائصه المدركة بالحواس، وعلى استجابات الآخرين له.

ويتعلم الطفل النامي في الوقت المناسب أنه ليس منفصلا عن الناس الآخرين جسمياً فحسب، إلا أن له حاجاته وأهدافه ومقاصده المستقلة. ويتعرف من خلال ممارساته لكل ذلك على شيء من قراراته الخاصة، وسوف يصطدم مع الآخرين إن عاجلا أو آجلا، ويتلقى منهم كلا من التشجيع والاحباط ويكيف سلوكه الخاص بناء على ذلك، وتشكل لديه صور «أنا ولي» و«أنت ولك».

ويحتمل أن يكون أول شيء يتعلمه الطفل عن نفسه هو اسمه. فعندما يُسأل معظم الناس «من أنت» سيجيبون بذكر أسمائهم، وينظر الطفل للاسم أنه رمز للشخص. ويعتقد الأطفال أن المعلم الذي يعرف أسماءهم إنما يعرفهم ولهذا السبب

فان صرف جزء من الدرس الأول في حفظ أسماء التلاميذ في صف جديد لا يعتبر اهداراً من وقت التعليم. وليست هناك طريقة مؤكدة لتكوين علاقات جيدة مع التلاميذ أفضل من مخاطبتهم بأسمائهم بصورة صحيحة، وهذا صحيح بالنسبة لطلبة الكليات كما هو كذلك بالنسبة لأطفال المدارس الصغار.

وليس هناك من شيء جديد في الفكرة القائلة إن الأسماء تمثل الصفات الشخصية، وتجمل قوائم الأسماء ومعانيها القراءة مألوفة. وقد نشر حديثاً بحث يتعلق بالخصائص المرتبطة بأسماء أولى معينة، ووجد شيبارد (١٩٦٣) أن ربط الخصائص بالأسماء حقيقة واقعة تماما. فجون يعني الجدير بالثقة، ويعني روبن الشاب، وتوني الاجتماعي، وكل من آكنس وماتيلدا غير جميلتين، وآكنس ليست شابة، وأوحى اساجون وآن بأكثر الصفات المرغوب فيها في القائمة التي أدرجت فيها الأسماء.

ويكون الطفل صورة عن نفسه ويعرف هويته قبل الدوام في المدرسة بفترة طويلة، وصورة الذات هذه معقدة، وهي مركبة من صورة الطفل لذاته الجسمية، ولشخصيته وصفاته الخلقية، وادراكه لمنزلته «انا جون». ويقدر كذلك الطريقة التي يراه بها الآخرون «تقول ماما إني ولد طيب» «ويقول بابا إني ذكي» «ويقول ديفز إن طماع – أو صغير جداً – أو مزعج صغير». وحقيقي ان الطفل قد يكون غير محق في نظرته الى ما يفكر فيه الآخرون، إلا أن وجهة نظره هذه هي التي تؤثر في نموه وسلوكه.

ويبدأ الطفل في مرحلة معينة بامتلاك المثاليات، ويريد بذلك أن يفرح والديه أو أي شخص آخر، وأن يكون من النمط الذي يعجبون به، «تحب ماما الأولاد الطيبين». وهو ينمي، إن عاجلا أو آجلا، أفكاراً عن نمط الشخص الذي يرغب بنفسه أن يكون عليه. وتتغير عبارة: «أريد أن أكون ذكياً كوالدي» الى «أريد أن أكون ذكياً». وقد يصور لنفسه نمط الشخص الذي يريد أن يكون عليه. لقد تولدت بذلك النفس المثالية.

ويحصل التغير في مفهوم الذات أثناء فترة المراهقة اذا حقق الطفل النضج. وعلى الفرد أن يتعلم رؤية نفسه كراشد بدلا من نظرته الى نفسه كطفل، وعلى الذات الاتكالية أن تتحول الى ذات مستقلة، والنجاح الذي يتحقق به ذلك يرجع جزئياً الى المعاملة التي يتلقاها الولد أو البنت من الآخرين. واذا عبر الآباء والمعلمون بقدرة الطفل النامية على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية، فان الانتقال من الطفولة الى الرشد يرجح أن يكون سهلا الى حد ما. ويحتمل أن يتم ذلك بطريقة أسهل بكثير لدى الشباب العاملين بأجور، منه لدى رفاقهم المستمرين على الدراسة، ذلك لأن الاستقلال الاقتصادي قابل للملاحظة بعكس الحال بالنسبة للاستقلال الفكري.

وتتوضح الأهمية المتعلقة بفكرة الذات من مقدار النظريات التي وضعت بشأنها، وقد كتب الفلاسفة وعلماء النفس والاجتماع والتربية باسهاب عن هذا الموضوع.

وترى ميد (١٩٣٤) أنه لا توجد لدى الطفل «ذات» عند الميلاد، ويعتمد نموها على الخبرة والنشاط الاجتماعيين. وترى ميد الذات بأنها كتركيب من الاتجاهات، والتي تبنى جزئياً، بتنظيم الاتجاهات التي يدركها الآخرون عنه وعن بعضهم البعض في النشاطات والمواقف الاجتماعية، وتبنى جزئياً، بتنظيم الاتجاهات العامة للجماعة التي ينتمي اليها الطفل، ولا يمكن أن يكون الفرد ذاتا إلا بعضويته في المجتمع المحلي، وأنه يمتلك الذات فقط بعلاقته بذوات أعضاء الجماعة الآخرين التي ينتمي اليها، واذا أمكن لطفل أن يعيش في عزلة تامة منذ الولادة، فانه سوف لا يكون ذاتا مطلقا، وذلك لعدم وجود أفراد آخرين يمكن أن يتفاعل معهم اجتماعيا، والانسان لا يدرك ذاته بالفطرة، وإنما يتعلم فقط أن يعتبر نفسه شيئاً لأنه يتصل اجتماعا بالناس الآخرين.

ولأننا ننتمي الى جماعات عديدة، فاننا ننمي ذواتا عديدة. وقد تكون اتجاهات أفراد العائلة الآخرين نحو الطفل مستقلة ومختلفة عن الاتجاهات التي

يصادفها في المدرسة، ومن الملاحظ بصفة عامة أن الطفل قد يظهر في المدرسة صورة مختلفة تماما عن تلك الصورة التي يراها والده في البيت، وعندما يكبر فان الجماعات الاجتماعية وجماعات العمل قد تعمل علاوة على ذلك على تكوين ذوات أخرى.

ويمكن مقارنة نظرية ميد بنظرية فرويد (١٩٣٣، ١٩٤٩)، ففي نظام فرويد يعتبر الهو التنظيم الأصلي في الشخصية، وهو يتكون من كل المواد السيكولوجية الموروثة والموجودة عند الميلاد، وهذا عالم داخلي للخبرة، ذاتي ومنفصل عن الواقع، الذي يبحث عن الراحة من الاثارة والتوتر حسب مبدأ اللذة. ولأن الفرد يعيش في عالم الواقع يأتي الأنا الى الوجود كوسيلة للاتصال بين الهو والواقع الموضوعي. ويقال انه لأجل العمل بما يتفق مع مبدأ الواقع، يؤجل مبدأ اللذة، وبواسطة التفكير، يختبر الأنا الواقع ويتحكم في الفعل بهدف المحافظة على كل من الفرد والنوع.

وافترض فرويد، اضافة الى الهو والأنا، وجود الأنا الأعلى، الذي يمثل داخليا القيم والمثل العليا للمجتمع الذي ينتمي الطفل اليه، وتنقل هذه القيم والمثل الى الطفل أصلا من قبل والديه بواسطة الثواب والعقاب اللذان يواجه بهما كاستجابات لسلوكه، ولكنها تندمج فيما بعد بالأنا المثالي بواسطة عملية الاستدخال، وبهذه الطريقة تتكون السيطرة على الذات ويصبح الشخص منتقداً لذاته، ويعمل الأنا الأعلى ضد الهو وذلك بكبح جماح الدفعات الطبيعية، وضد الأنا، وذلك باستبدال الأهداف الواقعية بأخرى خلقية.

والعامل المهم في نمو الذات، بالنسبة لادلر، هو أسلوب الحياة، وقد قدم ادلر ذلك كتفسير للفروق بين الأفراد، ويرى ادلر (١٩٣٠) أن كل واحد يرغب أن يكون متفوقاً، إلا أننا لا نحاول جميعاً أن نحقق ذلك بالطريقة نفسها، ولا نملك جميعاً أسلوب الحياة نفسه، ويتكون أسلوب الحياة في فترة الطفولة المبكرة، بتنظيم الاتجاهات والمشاعر التي لا يمكن أن تتغير فيما بعد إلا بصعوبة بالغة، والتي تساعدنا في جعلنا أشخاصاً متفردين. واعتبر ادلر، في مرحلة معينة، أسلوب الحياة نتيجة

لمحاولات التعويض عن مشاعر نقص خاصة. ولكنه أكد أخيراً على وجهة النظر التي ترى أن الدافع القوي يصدر عما سماه بالذات الخلاقة. فالانسان بموجب هذه النظرية، ذو ارادة ذاتية، ويصنع شخصيته بنفسه من المادة الخام التي يرثها وخبراته. وتضمن الذات الخلاقة نتيجة ديناميكية وفريدة. وتتضمن هذه النظرية مفهوما خلت منه نظرية فرويد، ألا هو كفاح الانسان الشعوري لتحقيق أهداف شخصية.

ومن المهم أن تكون الأهداف التي يطمح اليها الفرد واقعية، وسواء كانت هذه الأهداف واقعية أم لم تكن فان ذلك سيعتمد على الصورة المثالية التي يخلقها لنفسه. وأكدت هورني (١٩٤٦) على خطورة الصورة غير الواقعية، وأشارة الى أنه كلما كانت الصورة بعيدة عن الواقع كلما كان الفرد أكثر عرضة للنقد وأكثر اشتياقا للتأكيد والاعتراف الخارجي، وهذا نمط من المرضى نفسياً. اننا لا نحتاج أن تكون لدينا خصائص مبرهنة بثقة عن هذه الطريقة، وقد يقنع الفرد نفسه بتفوقه، في حالة التطرف، بادراكه أن الفروق بين نفسه والصورة المثالية قد يؤدي الى الانتقاص الزائد من قدر نفسه، وليست للصور العكسية للمثل الأصيلة خاصية ديناميكية وهي تقف حجر عثرة في طريق النمو لأنها تمنع التعرف على النواقص أو تعطل محاولات التغلب عليها.

ويبدو مقابل مثل هذه النظريات، أن كثيراً من البحوث التجريبية الحديثة تعود الى وجهات النظر عن عناصر الذات التي عرضها وليم جيمس في كتابه مبادىء علم النفس سنة (١٨٩٠). ويرى جيمس أن هذه العناصر هي:

(١) الذات المادية: - وتتضمن ممتلكات الفرد المادية وبضمنها جسمه.

(٢) الذات الاجتماعية: - أو التقدير الذي يحصل عليه الفرد من الآخرين.

(٣) الذات الروحية: - أي الوجود الداخلي أو الذاتي.

(٤) الأنا البحت: - وهو سيل من الأفكار التي تكون احساس الفرد عن هويته الشخصية. وقد أجريت مجموعة كبيرة من البحوث التربوية عما يعتقده الطفل

عن نفسه، وما يعتقد بما يفكر فيه الآخرون، وذاته المثالية أو نفسه كما يرغب فيها أن تكون.

وتتنوع الطرائق المستخدمة في دراسة الاتجاهات نحو الذات. وقد تزودنا المقالات المختارة عن موضوعات مناسبة بمعلومات نافعة عن أطفال المدارس دون اثارة شكوك التلاميذ عن الهدف منها. وتوفر الاستفتاءات أكثر الوسائل مباشرة، وهي بالتالي أكثر عرضة للتمويه المتعمد، الا أن لها ميزة الحصول على المعلومات المطلوبة واضحة تقريباً، ودون الحصول أيضاً على مادة أقل صلة بالموضوع والتي يجب التخلص منها. وتميل استجابات المقالات أو الاستفتاءات الى صورة الذات التي يرغب الكاتب في ابرازها ولكن ذلك لا يعني رفضها كلية لهذا السبب، لأن للصورة التي يرغب الفرد في ابرازها قيمتها المركبة وتستحق الاهتمام الجدي.

ويمكن استخدام طرائق أخرى أقل مباشرة من خلال الاختبارات الاسقاطية، وباستخدامها يحصل الباحث الماهر على تبصر جدير بالاهتمام في قيم المختبر عن نفسه، كفرد وبالنسبة لعلاقته بعالمه الاجتماعي والمادي معا. ومعظم هذا العمل عادي وقد ستند على الاختبارات المقننة مثل الرورشاخ وتفهم الموضوع، أو على المادة الاسقاطية التي طورت لاستخدامها في بحث معين. ومن الطرائق العيارية التي طورت منها نظرية عن الذات هي طريقة روجرز للعلاج المتمركز حول المسترشد، التي تهدف الى تغيير فكرة الشخص عن نفسه بتقبله كما هو بدون شروط، كي يصبح واعيا لشعوره واتجاهاته، وبذلك يتمكن أن يعيش خبرته الحالية بشكل أكثر تكاملا، وأن يصبح شخصاً ذو فعالية تامة. (روجرز، ١٩٥٩، ١٩٦١).

واحدى الطرائق المستخدمة من قبل روجرز ورفاقه لدراسة الذات هي طريقة (Q) لستيفنسن (ستيفنسن، ١٩٣٦ أ، ب، جـ) وتصنف فيها مجموعة من العبارات بطرائق مختلفة حتى تظهر خصائص الشخص المختبر، واضافة الى التصنيف الذي يظهر فكرة الفرد عن نفسه في تلك اللحظة، قد تصنف العبارات لتظهر بما كان يشبهه أو سيشبهه في عمر معين، وما يرغب أن يكون، وكيف يفكر أن يظهر

للآخرين. وتتبع ذلك معاملة النتائج بواسطة التحليل العاملي العكسي، وقد تكون مقارنة مختلف صور الذات التي تحصل عليها بهذه الطريقة مفيدة ومنيرة للطريق.

وقد اتبعت دراسات عديدة حول اتجاهات الأطفال عن أنفسهم النمط الذي وضعه جيرسيلد (١٩٥٢). وحللت المادة التي حصلت عليها من مقالات كتبها الأطفال عن « ماذا أحب عن نفسي » و« ماذا أكره في نفسي » لغرض الحصول على معلومات عن اتجاهاتهم نحو أوجه معينة من الذات: - الخصائص الجسمية، والملابس والنظافة والصحة، والبيت والعائلة، والقدرة البدنية، والمدرسة، والقدرات الذهنية، والمواهب الخاصة، والشخصية، والاتجاهات والعلاقات الاجتماعية، والدين.

لم يتحقق ما كان متوقعا انه يمكن استخدام بعض التصنيفات في بعض المراحل العمرية أكثر من غيرها. فاذا استخدم تصنيف ما لوصف الذات في مرحلة عمرية معينة على نحو واسع، فانه يرجح أن يستخدم كذلك في مراحل عمرية أخرى، رغم أن التفاصيل قد تتغير بتغير العمر. وكان ذلك صحيحا بصورة خاصة عندما تضمنت المشاعر والاتجاهات، والواقع أن ذلك ليس مستغربا، عندما يفكر المرء فيما يظهر لدى الأطفال الصغار جدا من شدة الحزن أو خيبة الأمل، والفرح أو السعادة، والخوف أو الغضب. وقد تتغير الظروف التي تؤدي الى إبراز هذه المشاعر في خصائصها بتقدم العمر، وبالمثل قد تتغير أساليب التعبير عنها، ولكن المشاعر بحد ذاتها تبقي، ويتعرف عليها كما هي فى حياة الأطفال المبكرة جداً، وتتداخل

الخبرات الانفعالية مع المراحل العمرية، والاختلافات في الذكاء، والجنس، والتعليم والطبقة الاجتماعية، بحيث أن شعبا بأكمله قد يشعر بالحزن والاغتباط، وتشعر مدرسة بأكملها بالفرح والافتخار، وبذلك فالمعلم الذي يفهم نفسه ومشاعره الخاصة يستطيع أن يفهم أيضاً مشاعر تلاميذه، فنحن في الحقيقة أعضاء يكمل بعضنا الآخر.

وعندما حللت استجابات الأطفال وجد أن العدد الأكبر منها تتعلق

بالشخصية، والأخلاق، والمزاج والحالات الانفعالية والميول، وكان تقييم الذات في الغالب، ولكن ليس دائماً، ذاتياً لأنه تضمن حالات تم تقديرها بمعيار أو قواعد خارجية، وأحب البعض أنفسهم لأن خلقهم كانت جيدة، واعتقد آخرون أن خلقهم كانت جيدة لأنهم أحبوا أنفسهم.

وقد تعلق صنف كبير آخر من الاستجابات بالعلاقات الاجتماعية والاتجاهات نحو الآخرين، وكان الميل هنا أقوى بين الكبار منه بين الصغار، وفي رؤية أنفسهم كما اعتقدوا برؤية الآخرين لهم. وكان الاقتراح الذي قدم هو أنه يحتمل أن تكون الاتجاهات التي يحملها الشخص نحو الآخرين انعكاساً لاتجاهه نحو ذاته.

ولم تكن القدرات الذهنية بارزة كما كان ينبغي توقعها، وقد ذكر هؤلاء الأطفال خصائص أخرى بتكرار أكبر عند تقييمهم لأنفسهم. واعتقد أن ذلك قد يكون لأن الشخص الذي يرى نفسه على أساس انفعالي أكثر من أن يرى نفسه على أساس ذهني، ويدرك نفسه من خلال مشاعره أكثر من تفكيره. وعبر طلبة الكليات عن القدرة الذهنية أكثر من الباقين، ونزعوا الى التفكير جيداً عن قدراتهم الذهنية. ويحتمل أن نجد في تربية الأطفال الأسوياء أساساً عاماً على المستوى الانفعالي والاجتماعي أكثر من المستوى الذهني.

ويبدو أن المواهب الخاصة أكثر أهمية من القدرات الذهنية، فقد أحب التلاميذ قدرتهم على الرسم أو الغناء أو العزف على آلة موسيقية، واللعب بأداة أو التمثيل. ويبدو أن هذه النشاطات هي التي تجعل الأطفال يرون أنفسهم كأفراد، وتميزهم عن الآخرين بشكل أكثر تأكيداً من القدرة الذهنية العامة. وسوف يستفيد المعلم الجيد دائماً من مواهب تلاميذه الخاصة كلما أمكن ذلك، وهذه هي الممارسة الصحيحة من المعلم.

وقد ذكرت بصراحة الخصائص الجسمية أيضاً باعتبارها محببة أو مكروهة لأصحابها، وكان ذلك صحيحا جداً في فترة المراهقة المبكرة، وتكرر التأكيد بين أفراد العينة الكبار سنا على الانطباع الكلي أو المظهر العام، في حين مال الأفراد

الصغار أكثر الى وصف الملامح الدقيقة. وتكرر ذكر الحجم الحقيقي بين الأشياء المكروهة أكثر من تكراره بين الأشياء المحببة، وكان قصر القامة مشكلة بالنسبة للأولاد والسمنة بالنسبة للبنات. ولو شملت الدراسة أطفالاً أصغر سناً، كان من المحتمل أن يعبروا كثيرا عن وجهات نظر في أجسامهم، التي كثيراً ما يعلق عليها في السنوات المبكرة، وغالباً ما يسمع الطفل وصفاً له بأنه كبير أو صغير مقارنة بسنه، الا ان ذلك أقل شيوعاً عندما يصل الى حجم الراشدين. يظهر أن معظم الراشدين يتقبلون أحجامهم عندما لا يكون هناك شذوذ كبير، ويظهر فقط الرجل القصير جداً أو الامرأة الضخمة جداً علامات واضحة من عدم الرضا أو الخجل، وحتى هذا لا يكون كذلك دائماً.

وقد استخدم استبيان جيرسيلد في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشر استخدامه من قبل الآخرين بسرعة، كما وصفه سترانك (١٩٥٧). واستخدمت استبيانات مماثلة في بريطانيا من قبل فورستر (١٩٥١)، وستينس (١٩٥٨)، وايميت (١٩٥٩)، ومسترى (١٩٦٠)، ولاهري (١٩٦٠).

من الواضح أن الأطفال يدركون نموهم الشخصي، ولديهم رغبة شعورية في النمو بطرائق خاصة، ولا يرغب الكل النمو في الاتجاه نفسه، الا ان هذه الرغبة الشاملة في النمو تعني أن هناك دائما شيئاً سيستجيبون له اذا أمكن العثور على نقطة النمو واستخدامها، فصورة الذات لدى الأولاد والبنات تتكون في عمر مبكر جداً، وتزداد ثباتاً كلما يكبرون.

وليس من غير الطبيعي أن تكون لدى الطفل صورة ذات سلبية تماماً، رغم أن الأطفال غالباً ما ينتقدون أنفسهم ويبدون شيئاً من عدم الرضا بطرائق معينة. وعندما يزداد انتقاد الطفل لنفسه أكثر من اللازم، فغالباً ما تكون هناك خلفية عائلية معادية يجب أخذها بنظر الاعتبار.

ويعتبر الفشل في المدرسة عاملا آخر يجعل الأطفال غير واثقين من أنفسهم، كذلك القلق على العمل المدرسي. ويحتمل أن تنمو لدى الأطفال الذين يتابعون

درساً حسب اختيارهم ويستمتعون به صورة سوية عن ذواتهم، وفي مثل هذه الظروف يمكن تجنب اللامبالاة التي تظهر كثيراً لدى الطلبة الذين يقتربون من نهاية المرحلة الثانوية.

ويمكن لاتجاهات المعلمين أيضاً أن تؤثر على صور - الذات لدى التلاميذ، فيمكن للمعلم الذي يشجع الأطفال بتقدير مهاراتهم أن يساعدهم على تقييم نقاط قوتهم وضعفهم تقييماً واضحاً، وبهذا يساعدهم على فهم كفاءاتهم الخاصة، فليست كفاءة المعلم الحقيقية العامل الذي يحدد التأثير، ولكن أسلوبه في معاملة الأطفال كأناس، فالمعلم الذي يقيم تلاميذه ويعاملهم باحترام يسهم بشكل فعال في تكيفهم الشخصي. وسواء كان المعلم مدركاً لما يحدث أو غير مدرك لذلك فان طرائق التدريس المستخدمة والعلاقات بين المعلم والتلاميذ تساعد في تحديد صور الأطفال عن ذواتهم.

ويحتمل أن تكون معرفة الفرد لقدرته مساوية في أهميتها لمعرفته خصائص شخصيته. ووجد ارسينيان (١٩٤٢) انه يرجح أن يكون بين الطلبة الذين أخطأوا خطأ كبيراً في تقديرات أنفسهم عدد كبير جدا من الحالات التي تعاني من مشكلات متفاوتة في الحياة الجامعية، وحصل تورنس (١٩٥٤) على نتائج مشابهة. ويميل الطلبة الذين يدخلون الجامعة عادة الى مبالغة كبيرة في تقييم قدراتهم ومن السهل أن نفهم أن هذا الميل قد يؤدي فيما بعد الى خيبة أمل وكآبة. ويمكن مساعدة الناس على تحسين معرفتهم بذواتهم، ووجد جونسون (١٩٥٣) أنه يمكن تحقيق ذلك بالنسبة للصفات الموضوعية كالذكاء والميول بنجاح أكبر من الخصائص الشخصية. ويجب أن يشجع التلاميذ على الاستمرار في دراساتهم بقدر استطاعتهم، ولكنه ليس من العطف عليهم السماح لهم بتنمية أفكار مضخمة عن قدراتهم الفردية، وقد تكون النتيجة النهائية لذلك أوهاماً محزنة فيما بعد.

كما ولوحظ من قبل، أن أكثر الناس يدركون عددا متباينا من « الذوات »، ومن الممتع الاستقصاء فيما اذا كانت وجهة نظر الفرد عن نفسه تنسجم مع الطريقة التي يعتقد أن الناس يرونه بها، وفيما اذا كان كل من هذه التقديرات تنسجم مع الذات المثالية التي يود أن يحققها، ووجد برانفين (١٩٥٢) أن مفاهيم الذات الثابتة

بين الطلاب ارتبطت بتكيف حسن وشعور أقل بالنقص وعصبية أقل، وشعبية عظمى. ورأى الطلاب الذين لديهم مفاهيم ذات ثابتة أنفسهم أقرب الى نظرة الآخرين لهم، وكانوا من الناحية الاجتماعية أكثر نشاطاً، وأظهروا سلوكاً تعويضياً دفاعياً أقل.

واذا افترض المرء أن الأولاد والبنات يحاولون أن يشبهوا مثلهم، يحتمل حينذاك أن يكون للمثل تأثير فعال على نموهم. وفي المجتمع حيث تختلف فيه أدوار الرجال والنساء اختلافا واضحا الى درجة كبيرة، فليس من المتوقع أن تكون لدى الأولاد والبنات مثلا - الذات نفسها، ولكنهم يعجبون فعلا بالخصائص نفسها الى درجة بعيدة. ووجد رايت (١٩٦٢) ان الاختلاف الرئيس بين الأطفال في حوالي عمر الرابعة عشر كان يكمن في ميل الأولاد الى اعطاء قيمة عالية للتحصيل، بينما أكدت البنات على خصائص العلاقات الشخصية كثيراً، وقد قيم كل منهم السعادة الا أن الأولاد أكدوا على أهمية المهارة والمغامرة والاجتهاد، في حين أكدت البنات على الشعبية والصبر والصدق. ولم يرد الأولاد أن يكونوا هادئين، ومتعبين، ومسالمين أو عاديين، ولم ترد البنات أن يكن عاديات وذات معرفة، وهادئات أو ناعمات، بينما قدر كلا الجنسين الثروة تقديراً منخفضاً في الأهمية. ومن السهل هنا رؤية أثر نمط الذكر والأنثى المقبول في مجتمعنا.

ويرى الأولاد والبنات الكبار الى حد ما أنفسهم بالعلاقة مع شريك الحياة الزوجية في المستقبل، وذكرت ايفانز (١٩٦٠) آراء بعض أعضاء نادي الشباب. واعتقد الجميع تقريباً أن أهم شيء في الزواج هو أن تُحِب وتُحَب، ولكنهم كانوا مدركين تماماً أن الخصائص الشخصية ينبغي أن تؤخذ أيضاً بنظر الاعتبار، وعندما سئلوا عما يعتقدون بأنفسهم انه ينبغي أن يكونوا عليه ليجعلوا شريك حياتهم الزوجية سعيداً، ذكروا الاحترام، وحب الأطفال، وجودة طهو الطعام، والتفاهم، والأمانة والاخلاص، وتقديم المساعدة في الصعوبات، والانتماء الى الدين نفسه وعدم التذمر والشكوى، والثقة، والشفقة، كصفات مرغوبة. وطلبوا من شركائهم التسامح والطباع الحسنة، والمهارة في ممارسة الحب، والقدرة على النجاح والرغبة في المساعدة

في أعمال المنزل. وقدر الراتب العالي منخفضاً في قائمة المؤهلات، إلا أن البعض ذكروا الذوق الحسن، والمرح، والمستوى الاجتماعي نفسه.

ويبدو أن الفتيات رأين الزوجة المثالية كإنسانة تحب زوجها، وقادرة على فهم النكتة، ومرتبة في ملبسها، وحسنة الطباع، ومتسامحة. واعتبر الأولاد الزوج الحسن أنه يحب زوجته ويساعدها، ويمارس معها الحب بشكل حسن، ويكون ناجحاً الى درجة يمكنه الحصول على راتب جيد، ويكون كريماً في معاملاته المالية. ويجب أن يكون لدى كل واحد ما يعتبره الآخر صفات مهمة، ولكن بدرجة أقل. ومن الواضح أن هذه مثل يتمنى الفتيان والفتيات تنميتها وهم يقتربون من سن الرشد.

ونوقش في هذا الفصل حتى الآن نوعان من معرفة الذات.

أولاً، هناك معرفة الفرد لذاته وقدراته الشخصية، «يمكنني أن أقرأ - أو أعد - أو أطرز - أو أركب دراجة» «أنا صبور - أو مجتهد - أو سريع الغضب». ثم هناك ثانياً تقديره لذاته تعاونه بالآخرين، «يمكنني أن أركض أسرع من جون، لست مجتهداً كتوني» ويعتبر كلا النوعين من معرفة الذات مهما.

واذا لم يعرف الطفل ما يمكنه القيام به وما لا يمكنه، فقد يقضي وقته محاولاً ما هو مستحيل بالنسبة له، بينما يهمل في الوقت نفسه مهمات أخرى يمكنه أن يؤديها بنجاح. وبدلاً من استمتاعه وتنمية كفاءته الشخصية، قد يكون دائماً محبطاً بسبب فشله الذي يرجع الى خطئه. ومن ناحية أخرى، قد يضع طفل مجتهد هدفا منخفضاً جداً، ويقضي وقته وهو يعمل بجد على مستوى أقل من قدراته. ويوجد هذان النوعان من الأطفال في معظم المدارس، ويجب أن تكون احدى مهام معلميهم مساعدتهم على صياغة تقديرات أفضل لطاقاتهم الشخصية.

ولكننا لسنا أفرادا فقط، وإنما أعضاء في جماعات أيضاً، كبيرة وصغيرة، ومن الضروري ولا مفر مقارنة أنفسنا بالناس الآخرين، ويعطي نظام تقسيم العمل الفرص لاستخدام مواهب على تنوع كبير، وتعتمد مصلحة العمل العامة على تأدية أكبر عدد ممكن من الناس لأكثر المهام ملاءمة لهم، وسوف يصلح البعض منهم لتولي

وظائف عليا، وسوف يحتاج البعض الآخر القيام بمهام دنيا، والغرض الرئيس من التوجيه، سواء كان تربوياً أو مهنياً، محاولة وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، على أساس أنه سيكون في وضعية كهذه مفيدا وسعيداً.

واحدى درجات النضج هي تقبل الشخص لنفسه كما هي، وقبل أن تحدث هذه الحالة، من الضروري أن تكون لدى الشخص صورة صادقة عن نفسه، ويجب أن تنمو هذه الصورة شيئاً فشيئاً. ويمكن للمدارس مساعدة الأطفال على معرفة طاقاتهم ومقارنة أنفسهم بالآخرين، وتعتبر الطريقة التي يؤدون بها ذلك مهمة. وعلينا في بعض الأحيان أن نتعلم من خلال الفشل ولكن لا ينبغي لأي طفل أن يتعلم دائماً بهذه الطريقة، ومعرفة ما يمكنه أن يقوم به يجب أن يعادل الأشياء التي لا يمكنه القيام بها.

ويتوجب تجنب تحطيم ثقة الطفل في نفسه بأي ثمن. والعامل الأهم في تربية أي طفل هو تقبله من الناس المحيطين به، كما هو بنواقصه اضافة الى قابلياته، فهو أحسن من البعض، وأقل كفاءة من الآخرين، ولكن دائماً كما هو، كشخص له مكانته في مجتمعه المحلي التي لا يمكن أن يحل فيها شخص آخر محله.

الفصل

(٧)

الاتجاهات بين الجماعية

بعد أن يتعلم الطفل رؤية نفسه كفرد وبالعلاقة مع والديه، يدرك الناس الآخرين من حوله. ويتعلم الطفل في وقت مبكر جداً من الحياة أنه عضو في عائلته، وأن العائلة وحدة ينتمي اليها بعض الناس، بينما لا ينتمي اليها أناس آخرون. وباختصار، فأن الطفل يكتسب أفكاره الأولى عن الجماعة ومن فيها، ومن هو خارج عنها، عن «نحن» و«هم». ويختلف الشعور والسلوك نحو أعضاء داخل الجماعة عن ذلك الشعور والسلوك نحو أعضاء خارج الجماعة، إن قطع الصلات بين أعضاء داخل الجماعة ليس سهلاً، وكثيراً ما تعتبر هذه الصلات دائمية، ولا تنقطع أو حتى أنها قابلة للقطع في أية ظروف كانت. وبالتأكيد، فانه لا يمكن تغيير العلاقات الوراثية بين الأبوين والأطفال، أو حتى بين الأخوة، رغم أن العلاقات الاجتماعية تكون قابلة للتغير.

ويشارك الطفل في حياة الجماعة الاخرى كما يشارك في حياة العائلة كلما كبر في السن وينمي التحيزات نحو الناس الذين لا ينتمون الى الجماعات نفسها التي لا ينتمي اليها، بعضها إيجابي وبعضها الآخر سلبي. وغالباً ما تتكون الجماعات لأن لدى أعضائها أهدافاً مشتركة أو ميولاً مشتركة، أو ليس من غير المعتاد كلية أن نجد أعضاءها يحملون آراء مشتركة في موضوعات عديدة. ففي ناد سياسي مثلاً، يحتمل أن يحمل أعضاؤه آراء متشابهة نحو الحكم الى درجة كافية مما تؤكد أنهم سيصوتون

جمیعاً للحزب نفسه في انتخابات برلمانية، وقد يختلفون الى درجة كبيرة بالنسبة لموضوعات أخرى، وفي هذه الحالة تجمع أعضاء النادي معاً بسبب رأيهم المشترك في السياسة. وفي نادي الألعاب الرياضية، يكون الميل نحو لعبة أو رياضة معينة هو الذي يجمع الأعضاء معاً، وهم يتفقون جميعاً على أن هذا النشاط ممتع، ولكنهم من غير المحتمل أن يتفقوا حول السياسة. ويحتمل أن يحمل أعضاء أية جماعة آراء متجانسة بالنسبة الى النشاط الذي جمعهم معاً، الا أنه يحتمل أن تكون آراؤهم في مواضيع أخرى غير متجانسة الى درجة كبيرة جداً. ومع ذلك، تميل الجماعات الى النظر الى نفسها كوحدات، والى الشعور بأنها تختلف عن الجماعات الأرى في طرائق مهمة. ويمكن أن تكون هناك تميزات قوية بين الجمعات، ويؤدي ذلك أحياناً الى السلوك العدواني، وتمتد الأمثلة من العراك بين جماعات الأطفال الى الحرب بين الدول.

ويجب التمييز بين نوعين مختلفين من التميز بين الجماعات، وأول هذين النوعين هو الشعور الذي يحدث ويستمر بين الجماعات المتميزة، وقد تكون جماعات قومية، كالأمريكان والروس، أو جماعات داخل مجتمع كبير، كالبروتستانتيين الانكليز والكاثوليكيين الرومان الانكليز، وطلبة مدرستين ثانويتين في المدينة نفسها أو أعضاء عوائل مختلفة في القرية نفسها. والثاني هو شعور أعضاء جماعة ما تجاه الغرباء الذين دخلوا في الجماعة، فالمهاجرون واللاجئون الذين يدخلون قطراً ما ويبقون فيه يمثلون ذلك، وكذلك بالنسبة لأطفال جدد يدخلون صفاً أو مدرسة موجودة من قبل، سواء كانوا من سلالة التلاميذ الأصليين نفسها أو لم يكونوا كذلك، وفي هذه الحالة، هناك مشكلة التمثل التي يجب أخذها بنظر الاعتبار. وفي الحالة الأولى، تحصل مسألة مشاعر الصداقة أو العدوان فقط، طالما أن الجماعات ستظل قائمة بذاتها ومنفصلة عن غيرها، ولو أن الأعضاء المنفردين قد يلتقون من وقت الى آخر.

ويتوضح الشعور الجماعي بين جماعات الصفوف الدراسية، وحالما تمر مرحلة رياض الأطفال، يميل البنون والبنات الى الانفصال ونادراً ما يختلطون بصورة

تلقائية مرة أخرى الى أن يقطعوا شوطاً من مرحلة المراهقة، وغالباً ما يوجد قدر كبير من التنافس بين الجماعات الجنسية، ويكون بعض الراشدين طائشين الى درجة كافية أنهم يشجعون ذلك. وقد أعطى مورينو (١٩٥٣) سوسيوكرامات تبين هذا النوع من الشقاق. ويحتمل أن يحدث ذلك الى درجة ما لأنه يتوقع أن تكون ميول البنين والبنات مختلفة، وأنهم يتبنون الأدوار التي هيأت لهم من قبل المجتمع. ويعتبر العمر عاملا آخر في تشكيل الجماعة وقد وجد كل من فونس وبيكل (١٩٤٨) في مخيم ريفي للشباب، أنه كان هناك رفض قوي بين كل من جماعات الصغار والكبار، ورفضت الجماعة الوسطى جماعة الصغار، الا أنها رغبت في الاتصال بجماعة الكبار، التي مع ذلك، رفض أعضاؤها تلك الجماعة.

وغالباً ما يحدث الشقاق بين الطبقات الاجتماعية بين الراشدين، الا أنه أقل شيوعاً بين الأطفال، ووجد كل من ساور (١٩٤٨) وبيكر ولومس (١٩٤٨) أن لمهنة الوالدين تأثيراً قليلاًعلى صداقات الأطفال وأن الخصائص الشخصية، والقيم والمعايير الخلقية أكثر أهمية، وعندما يختار الأطفال أصدقاءهم من طبقتهم الاجتماعية بدلاً من الطبقات الأخرى، غالباً ما يكون ذلك راجعاً الى أن لديهم فرصاً كبرى لمقابلتهم خارج المدرسة، وبذلك ينمون ميولاً ونشاطات مشتركة. وعندما يعطى الأطفال الحرية في فرص الاختلاط، فانهم لا يظهرون بصفة هامة عامة شعوراً طبقياً كبيراً الا اذا صاحبت ذلك فروق في الخصائص الشخصية غير المقبولة.

وقد يعتمد الشعور بين جماعات الأغلبيات والأقليات في المجتمع نفسه على توزيعهم النسبي، وعندما ينضم عدد قليل من أعضاء الأقلية الى جماعة كبيرة، فانه يحتمل أن يتم استقبالهم بصدر رحب ويتم تمثيلهم بسهولة، الا أنه قد ترفض الأقلية اذا كانت كبيرة نسبياً، وقد اقترح كريسويل (١٩٤٢) أنه الى جانب حجم الأقلية، قد تؤثر نسبة من ينخرط الى الجماعات القائمة في تقبلهم، فاذا أمكن تمثيل كل زيادة قبل الزيادة التالية، فانه يمكن في النهاية تمثيل كميات أكثر بكثير مما هي في حالة دخولها جميعاً في وقت واحد، فلا يرجع الانشقاق دائماً الى الأكثرية، وقد يحدث ذلك أحياناً لأن أعضاء الأقلية يجتمعون معاً ويشكلون جماعة ثانوية بدلاً من

الاختلاط بالآخرين تلقائياً، ويكون ذلك أقل احتمالاً عندما تتوفر قلة منهم نسبياً، وقد يكون ذلك سبباً في زيادة احتمال تمثيل الأقليات الصغيرة أو جماعة الأقليات الصغيرة، ويعرف المعلمون كيف يقبل عادة عدد قليل من التلاميذ الجدد بواسطة صف ما، وكيف يصعب أحياناً دمج الأعداد المتساوية تقريباً من صفين في وحدة عمل واحدة.

ويرتبط الاتجاه الجماعي الهام للغاية في الوقت الحاضر بالعلاقات السلالية، ولا تزال الجماعات القومية والسلالية متميزة بوضوح، وأن إمكانات العدوان بين الجماعات الآن أكثر احتمالا من أي وقت مضى في تاريخ العالم، وما من أحد عاش كإنسان بالغ في أوروبا الغربية في الفترة (١٩٣٠ - ١٩٥٠) يحتمل أن يقلل من النتائج الوخيمة التي ترتبت على النشاط ضد السامية، واليوم ونحن ندرك بشكل غير أكيد قوة الشعور الموجود بين أناس مختلفي الألوان والايديولوجيات. ويعتمد التعصب السلالي حسب ما يراه ادورنو (١٩٥٠) على التمييز الجامد بين من هم داخل الجماعة ومن هم خارجها، بين «نحن» و«هم»، ويتضمن تصوراً متزمتاً، سلبياً نحو من هم خارج الجماعة، وإيجابياً نحو من هم داخل الجماعة، واعتقاد الفرد باستعلاء جماعته ودونية الجماعات الأخرى. ولم يكن المربون أغبياء في تقدير الاتجاهات السلالية، وإجراء دراسات عن أصل وطرائق تعديل هذه الاتجاهات على مدى سنوات عديدة.

ودرست التفضيلات القومية بصورة رئيسة بواسطة إحدى طريقتين، وطبق ثرستون (١٩٢٨) طريقته التي طورها حديثاً على المقارنات الزوجية (ثرستون ١٩٢٧ و١٩٥٩) في دراسة تجريبية للاتجاهات السلالية، وقدمت لطلبة جامعة شيكاغو قائمة تتضمن كل الأزواج المحتملة التي شكلت من قائمة من (٢١) قومية وكان مجموعها الكلي (٢١٠) أزواج، وطلب منهم وضع خط تحت واحدة من كل زوج يفضلون الانتماء اليها، وتوصل نتيجة لذلك الى مقياس للتفضيلات القومية. ان هذه الطريقة ليست سهلة الاستعمال بسبب ما تتطلبه من جهد كبير.

وتعود أكثر الطرائق في دراسة التفضيلات استخداماً الى بوغاردوس (١٩٤٧)، الذي طلب من أفراد عينته التعبير عن مشاعرهم نحو أعضاء من جماعات سلالية أخرى، ويوضحوا فيا اذا كانوا يقبلون توثيق الصلة معهم بالزواج، وقبولهم كأصدقاء شخصيين في النوادي الاجتماعية، وكجيران في شارع، والعمل معهم في المهنة نفسها، وانتاءهم الى القطر كمواطنين زملاء أو زائرين فقط، أو فيا اذا كانوا سيبعدونهم من القطر كلية. واستخدمت هذه الطريقة منذ ذلك الوقت كثيراً لقياس البون الاجتماعي. وقد وجدت في الدراسة الأصلية لبوغاردوس فروق عظيمة من الترحيب الحار الذي شمل الجماعات المختلفة. وعبر بوغاردوس عن الرأي الذي يقول إن الوئام السلالي قد تولد بالاتصالات السلالية التي أشعرت الفرد بارتفاع مركزه الاجتماعي، ولكن ذلك التميز أثير، ومال الى البقاء عندما هددت الاتصالات السلالية المركز الاجتماعي، أو مركز أي شيء بقيم.

وقد تكونت من وقت لآخر جماعات كان هدفها المعلن تحسين العلاقات الدولية بواسطة الطرائق التربوية وحدوث زيادة عظيمة في هذا النوع من العمل بين الحربين العالميتين ليس أمراً مدهشاً، ويعطي بول (١٩٥٤) بيانات جيدة عن النشاطات التي حدثت خلال السنوات (١٩١٩ - ١٩٣٩)، وخصصت كميات كبيرة من الجهد لمشاريع من أجل تزويد المعلمين بالمادة التي يركزون عليها دروسهم عن الدولية، ونظمت المقررات الدراسية والمؤتمرات، ورتبت الاحتفالات المدرسية، الا أنه لم يظهر أنه كان هناك أية محاولة لتقييم النتائج. ومع أن الأفكار الناتجة كانت رائعة، الا أنه ليست لدينا وسيلة تحدد مدى نجاحها.

وزودتنا دراسات أخرى أكثر تواضعاً بحد ذاتها، معلومات أكثر تحديداً ووضوحاً، وفي عدد من هذه الدراسات، كانت العينة أطفالاً، وكان الهدف اكتشاف كيفية تفكيرهم عن الناس الآخرين ومصادر التحيز نحوهم، فقد ذكر أصحاب هذه الدراسات، بدون استثناء، وجود الانماط القومية بين الأطفال، حتى ان العديد منهم وصفوا اليابانيين بأنهم قساة والزنوج بأنهم كسالى واليهود بأنهم

دوي عقلية مالية ، بالرغم من الحقيقة أن خبرتهم الخاصة عن أفراد هذه الجماعات كانت قليلة أو معدومة.

ووجد كرين (١٩٣٢) ان عينة ممثلة لأطفال ويلز ، تتراوح أعمارهم بين سبع سنوات وسبع عشرة سنة تحدثوا عن الصينيين والزنوج والفرنسيين والألمان والإيطاليين والإسبان والأمريكان بثقة. وكانت الكتب المصدر الرئيسي لمعلوماتهم ، إضافة الى المدرسة والبيت والصحف والسينما والمصادر الدينية والخبرة الشخصية ، وعندما طلب الصاق النعوت الوصفية على مختلف الجماعات القومية ، عارض بعض الأطفال الكبار أحياناً أنه من غير الممكن مساواة شعب كامل بهذه الطريقة ، الا أنه كانت لدى الجميع رغبة الى الصاق بعض الاتهامات ، وظهر أن الفرق الوحيد بين أطفال السابعة والسادسة عشر عاماً هو أن الأخيرين كانوا أكثر مهارة في تبرير تحيزاتهم.

ويبدو أن الأطفال في سن السابعة ، كانوا متميزين تماماً ، وأن هذا التميز بقي صحيحاً خلال حياتهم الدراسية ، ويتوقع أن يكون ذلك صحيحاً في حياتهم اللاحقة. والواقع أن الاستقصاء لم يوفر أية معلومات عن بدايات التميز ، رغم أنه أكد وجوده.

وقد نفذت دراسة كرين عام (١٩٣٢) ، فيما بين الحربين العالميتين ، ولم يكن الأطفال الذين سألهم قد كبروا الى درجة كافية ليتذكروا حرب (١٩١٤-١٩١٨) ، ولو أن بعضهم ولدوا قبل انتهائها. ومن الطريف مقارنة هذه الدراسة مع دراسة أخرى أجريت بعد سنوات قليلة من انتهاء الحرب العالمية الثانية قام بها جيمس وتنن (١٩٥٠) ، وتذكر الأطفال المختبرون في هذه الدراسة الحرب فعلاً ، وكانت لدى كثير منهم معرفة بسجناء الحرب في معسكرات قريبة من منازلهم. وبصفة عامة يرجح أن تكون معرفتهم بالأجانب أوسع بكثير من معرفة أطفال دراسة كرين.

وكان أطفال دراسة جيمس وتنن طالبات في إحدى المدارس الثانوية الحديثة ، فقوبلن وشجعن على التحدث بحرية عن الأجانب ، وقدرت اتجاهاتهن نتيجة لما قلنه نحو أفراد جماعات قومية متعددة.

وكانت الحرب لا تزال ملتصقة بذاكرة الأطفال عندما أجري هذا الاستقصاء ، وكان واضحاً أنها أثرت في آرائهم نحو الألمان والإيطاليين واليابانيين ، الذين كانوا الى عهد قريب أعداء بريطانيا ، ومع ذلك فقد قابلوا أسرى الحرب الألمان والايطاليين ، وكانت لهم أحياناً علاقات صداقة معهم من حيث الجوار أو كزائرين بيوتهم ، وغيرت هذه العلاقات الشخصية في كثير من الحالات اتجاهاتهم الأصلية في عدم الثقة ، وأدركوا أن الألمان والإيطاليين محبوبون في معظم الأحيان ، وأنهم بالتأكيد ليسوا شريرين دائماً ، ومن ناحية أخرى ظلوا ينظرون الى اليابانيين الذين لم يقابلوهم بشيء من العداء .

ويظهر أن الكراهية كانت تستثار بواسطة العبارات المقلقة كالقسوة والتعذيب ، ومعاملة الأطفال أو أسرى الحرب السيئة ، والعنف والخشونة ، وفي بعض الحالات المظهر واللون والحديث . ومع ذلك ، فقد وجدت بعض الفتيات الزي الغريب والحديث ذا جاذبية أكثر من أن يكون أداة للذعر .

وكانت العبارات التي تؤدي الى القبول نوعين ، تلك العبارات التي كانت تؤكد على إظهار الأجانب أنهم مخيفين ، وتلك العبارات التي أظهرتهم أنهم لطفاء اجتماعياً ، وأصدقاء ورحماء وكرماء ودمثي الأخلاق .

وقد لوحظ جيداً أن الاتصالات الشخصية قد تغير الاتجاهات المرتكزة على خبرات ثانوية ، رغم أنها تضمنت تعارضاً في بعض الأحيان . وفي معظم الحالات ، فكر الناس بالطريقة نفسها كأفراد ، وعممت الفتيات خبراتهن مع الأفراد في تكوين آرائهن عن خصائص الشعوب .

وتختلف أوضاع السلالات في بريطانيا بصورة ملحوظة عنها في الولايات المتحدة لأمريكية ، حيث أدت الهجرة الى تشكيل مجموعة كبيرة من السكان من جماعات ملالية عديدة ، ولهذا يتصل الأطفال بمواطني الولايات المتحدة الذين هم ذوي خلفيات أجنبية واضحة . وقد وجد زيلكس (١٩٤٨) أن اتجاهات الأطفال الأمريكان نحو الأجانب من جنسيات ذات خلفيات مختلفة متشابهة تماماً ، واستخلص

أن هذه الاتجاهات شكلت بواسطة البيئة الاجتماعية. وتوصل كل من هورورتز (١٩٤٧) ورادك وساذرلاند وروزينبرك (١٩٥٠) الى النتيجة نفسها عن الاتجاهات نحو الزنوج، واعتقدوا أن تأثير المجتمع المحلي الخارجي هو الذي سبب اكتساب الأطفال في عمر مبكر جداً الحقد نحو الزنوج، وقد بدت جماعة واحدة من الأطفال فقط وكأنها مستثناة، وكان هؤلاء أطفالاً الشيوعيين.

ومن الواضح أن أية محاولة للتقليل من الحقد العنصري لدى الأطفال يجب أن تأخذ في الحسبان الاتجاهات السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأطفال. وفي الوقت نفسه يكون واضحاً أنه يظهر أن بعض الناس أكثر تعرضاً من أناس آخرين للتحيز في اتجاه معين. وقد أعطيت عناية كبيرة لدراسة صفات الشخصية الملازمة للحقد، وتتوفر بعض البيانات المهمة عن هذه الدراسات. وجدير بالملاحظة وبصفة خاصة الوصف المفصل في استقصاء واسع النطاق للشخصية التسلطية الذي قام به ادورنو وفرانكل - برانزويك وليفنسون وسانفورد (١٩٥٠) والذي اهتم أساساً بعداء السامية، وتضمن أيضاً التعصب السلالي والفاشية، وتناول التميز لدى الراشدين، الا أن التحيز لدى الأطفال قد ذكر أيضاً من قبل فرانكل - برانزويك (١٩٤٨).

وجمعت البيانات من عدد كبير من الأطفال بين عمر الحادية عشرة سنة والسادسة عشرة سنة، وتم الحصول على أنماط من الأطفال المتعصبين والمتسامحين سلالياً واتضح من ذلك أن سلوك الوالدين يلعب دوراً هاماً جداً في تشكيل اتجاهات الأطفال، وفي حالة الأطفال المتعصبين سلالياً كان الوالدان مهتمين بالمركز الاجتماعي واستعملا نظاماً أخلاقياً خشناً واجامداً، وخضع الأطفال بدون تقبل أو فهم، ونظروا الى الأبوين كمشبعين للحاجات الجسمية ومتقلبي المزاج ومقرري العقاب. ورغم أنه ظهر أن الأطفال ينظرون الى آبائهم نظرة مثالية على المستوى السطحي، اذ أنه كانت هناك مشاعر خفية من الظلم والخديعة ونقص في العطف الحقيقي. وكانت قدرات الأطفال في الحب والنشاطات الابتكارية مقيدة، ولم يكتسبوا شعوراً استدخالياً، وأصبحوا عدوانيين وجانحين، وفشلوا في التوحد أو

التعبير عن ميولهم العدائية، ونتيجة لذلك نمت لديهم شخصية ذات أفق تفكير ضيق.

ومن جهة أخرى، كان الأطفال المتسامحون سلالياً الذين حصلوا على العطف، قادرين على اعطائه، وكانوا أقل اهتماماً بالقوة وأكثر تمسكاً بالحب، وكانت لديهم اتكالية حب على والديهم، وكان قلقهم وعدم اطمئنانهم وصراعاتهم أكثر انفتاحاً وتواجه بشكل مباشر، وتخوفوا من العقاب والانتقام بشكل أقل، واستطاعوا بذلك تقبل القيم المفروضة عليهم من المجتمع، وحكموا على الناس حسب القيمة الأخلاقية الجوهرية بدلاً من توافقهم لنمط اجتماعي، وكان بامكانهم مقاومة دعاية ذم الأقليات، وبسبب اطمئنانهم الأساسي، بعكس الأطفال المتعصبين سلالياً، لم يحبوا أن يسقطوا مشاكلهم العدوانية الخاصة التي تتضمن ضعفهم أو انشغالهم السابق بالجنس على من هم خارج الجماعة، وبدلاً من ذلك، كانوا قادرين على تقييمهم بشكل أكثر واقعية.

وقد وجد أن أكثر المشكلات أهمية في هذا المجال هي اتجاه الطفل نحو السلطة، ويرجح أن يؤدي الاجبار على الطاعة الى توافق سطحي وعنف يخفي تحته تخريباً، الى درجة أن الأطفال الخائفين حاولوا الحصول على الأمن بالمبالغة في تبسيط العلاقات مع الآخرين على أساس الخصائص الأولية الخارجية. وكانت الخلاصة التي استنتجت أنه لتكوين الاتجاه المطلوب من التماثل الحقيقي مع المجتمع، وكذلك من أجل التفاهم الدولي، يتطلب الأمر المعاملة الفردية للأطفال، مع القدر الصحيح من التسامح والتوجيه، والاشتراك الديمقراطي المخطط بتأن في الحياة المدرسية والعائلية.

وليست الحياة العائلية تحت سيطرة المدرسة ولا يمكن تغيير الاتجاهات العامة السائدة في المجتمع بين عشية وضحاها، ولهذا يجب قبولها كجزء من الإطار الذي يربى فيه الأطفال، وفي الوقت نفسه، فان احدى وظائف التربية هي احداث التغيير المرغوب فيه حسب نظرة المجتمع العامة، ويتم ذلك جزئياً بتعديل اتجاهات أجيال الأطفال المتعاقبة بواسطة الخبرات التربوية.

وفيما يتعلق بالاتجاهات نحو الأجانب، فقد كانت هناك فرضية عامة ترى أن المعرفة العظمى تؤدي الى تسامح أعظم، وصممت برامج تدريسية عديدة بنيت على هذه الفرضية للتقليل من التعصب السلالي. واستخدم بيترسون وثرستون من عهد مبكر منذ سنة (١٩٣٢) الأفلام لمحاولة التأثير على الاتجاهات الاجتماعية والدولية، وحصلا على نتائج مشجعة. وصممت في هذا القطر عدد من طرائق التدريس حديثاً للحصول على التقارب الودي لجماعات خاصة من الأجانب.

ودرس كل من جيمس وتينن (١٩٥٠) وكان (١٩٥٤) وواكاتاما (١٩٥٧) تأثير اتصال المعلمين الأجانب، لفترات وجيزة، على اتجاهات الأطفال. واستعملت طرائق خاصة لتدريس الجغرافية من قبل داكاتاما، ومن قبل فيكس (١٩٥٣)، واستغل في ذلك حب الاستطلاع الطبيعي لدى الأطفال، واهتمامهم بحياة أطفال قوميات أخرى. وقد وجهوا الى رؤية الأجانب كأناس لهم مشاعر وحاجات لا تختلف كثيراً عن مشاعرهم وحاجاتهم، الا أنه يعبر عنها بطرائق مختلفة بسبب الأوضاع التي يعيشون فيها، وأخذ في الاعتبار التأكد من أن المعلومات المعطاة كانت تقدم بطريقة في مستوى الأوضاع المألوفة للأطفال في حياتهم الخاصة: وروعيت بذلك نوعية الواقع وعدم بعده عنهم.

وأيدت كل هذه الدراسات وجهة النظر القائلة إنه يمكن تغيير الاتجاهات نحو الأجانب باعطاء المعلومات عنهم، ومن الملاحظ أنه حذر في جميع الحالات إعطاء معلومات تتضمن المدح، وكان المعلمون الأجانب الذين أرسلوا الى المدارس محبوبين، وذوي شخصيات ودودة، وبإمكانهم إجراء اتصالات حسنة مع الأطفال، ويحتمل تقبلهم من قبل الأطفال. وأكدت في الدروس المعطاة على صفات الشعوب الجيدة، وطبيعي أن معلومات من هذا النوع سوف تنتج انطباعاً حسناً وستؤدي طبعاً الى اتجاهات إيجابية. ولكن ماذا يمكن أن يحدث اذا اتصل الأطفال بعدد من القطاعات العرضية المختلفة لشعب بلد أجنبي؟ وماذا ستكون نتيجة اكتساب معلومات اختيرت بشكل أقل دقة؟ وهل للمعيشة مع أناس لم يكن من المؤكد

نجاحهم في اعطاء انطباع حسن، ولكنهم كانوا يؤدون شؤونهم الخاصة، أي تأثير ذي دلالة على الاتجاهات؟

ولربما يمكن جمع بعض التوضيحات للإجابة على هذه الأسئلة من البحث الذي قام به جياتيلاكا (١٩٥١)، وقد صمم بشكل أقل دقة بكثير من الدراسات التي ذكرت آنفاً، وجاءت أقرب الى الحياة الواقعية من أية دراسة من تلك الدراسات. وكانت هذه الدراسة عن تأثير العيش والعمل معاً على طلبه من بلدان عديدة، كانوا يدرسون في معهد التربية بجامعة لندن أثناء الفصل الدراسي (١٩٤٩ - ١٩٥٠) وصمم اختبار للاتجاه نحو الدولية، وطبق في بداية الفصل، ثم طبق مرة أخرى في نهايته. ولم يكن هناك أي تأثير معين على الطلبة ولكن الكثيرين منهم عاشوا في بيوت الشباب، وقابلوا هناك طلبة، كما حصل في صفوفهم، من قوميات تختلف عن جنسياتهم الأصلية.

ومن المفرح أن نجد أنه ظهر للطلبة أنفسهم أن هذا النوع من الاتصال جعلهم أكثر دولية في نظرتهم، وقد ظنوا أن بعضاً من حقدهم للغير قد أزيل، وبدأوا يتساءلون عن بعض القيم الخاصة بهم، واكتسبوا وسائل مختلفة أكثر تعاطفاً وتفهماً للحياة، وأصبحوا أيضاً أكثر إدراكاً لإمكانية التوتر، وارتبك البعض منهم واحتاروا ولم يتمكنوا من رؤية كيفية تخفيف الأوضاع العالمية عن طريق تحسين العلاقات الشخصية.

وعند قياس قيمة هذا النوع من الأعمال، يجب أن يؤخذ في الاعتبار استمرار أي اتجاه يتم تغييره. وقد وجد جيمس وتينن (١٩٣٥) أن تحسن الاتجاه نحو الزنوج الناتج عن الاتصال مع معلمين افريقيين احتفظ به لمدة لا تقل عن ستة أسابيع بعد زيارتها المدرسة. ووجد كان (١٩٥٤) أن الاتجاه الجديد بقي ثابتاً، في بعض الحالات، لستة أشهر. وعندما استخدم ميلروبيكس (١٩٥٨) أسلوب المناقشة مع تلاميذ المدارس الاستراليين، وجد أن التحسن الناتج في الاتجاهات السلالية احتفظ به لفترة تزيد على أسبوعين على الأقل وكان الدليل طفيفاً الا أنه أوضح أن النتائج لا تزول كلية.

وهناك أهمال غريب في دراسات الاتجاهات السلالية، اذ يظهر أن أحداً من المؤلفين لم يعط اعتباراً لاتجاهات الأطفال نحو أقطارهم وقومياتهم. ومن الضروري أن يكون لدى الفرد مفهوم عن مواطني قطره قبل أن يكون لديه أي شعور حقيقي عن مواطني أقطار أخرى. ما هي الآراء التي يحملها الطفل عن القطر الذي ينتمي اليه؟ وقد لاحظ بياجيه (١٩٢٨) ثلاث مراحل في تطور فكرة القطر: - في المرحلة الأولى ينظر الى القطر كوحدة، بالطريقة نفسها التي ينظر الى المدينة أو القرية أو الحي، وكل ذلك ذو أهمية متساوية ويتواجد جنباً الى جنب. ثم تصبح المدن والقرى والأحياء في القطر ولكنها ليست أجزاء منه. وتدرك العلاقة الصحيحة في المرحلة الأخيرة. ووجد بياجيه أيضاً أن أفكار الأطفال عما تعنيه كلمة «أجنبي» كثيراً ما تكون غامضة وغير دقيقة. وفي الوقت نفسه، عبر العديد من الأطفال لفظياً وبصورة صحيحة عن الأجانب، وكثيراً ما أخفى ذلك جهلهم الحقيقي لدلالة هذه المصطلحات.

لقد أجريت أبحاث بياجيه على الأطفال السويسريين، إلا أن جاهودا (١٩٦٣) قام حديثاً باستقصاء مماثل في كلاسكو على أطفال من أصل سكوتلندي، كانت أعمارهم من ست سنوات الى احدى عشرة سنة، فوجد أنهم يظهرون تقدماً من عدم مفهوم عن كلاسكو كوحدة كلية، خلال مراحل لم تظهر فيها أنها جزء من سكوتلندا، الى مرحلة لم تظهر فيها سكوتلندا أنها جزء من بريطانيا، الى مرحلة تمكن فيها الأطفال التعبير بصورة صحيحة عن العلاقة كلاسكو - سكوتلندا - بريطانيا. وأدرك خطر أن يكون ذلك مجرد ترديد لفظي، فاستخدمت طريقة غير لفظية مبدعة اضافة الى استخدام الطريقة اللفظية.

وكان الدليل الذي حصل عليه من هذه الدراسة هو نمو الفهم المنتظم لفكرة القومية بين سن الخامسة والحادية عشرة. وظهر أن أطفال الطبقة الوسطى يتقدمون على أطفال الطبقة العاملة، إلا أن هذا الاختلاف قد زال عندما قورنوا من ناحية الذكاء، وكما هو معتاد في مواقف التعلم، استنبط أن الفروق الفردية والجماعية اعتمدت في الحقيقة على فروق في الذكاء، وتعتمد آراء عن القطر والقومية على

نضجهم الذهني، وليس واقعياً انكار ذلك، سواء في تدريس الجغرافية والتأريخ أو في الكشف عن اتجاهاتهم نحو الناس الآخرين، فالطفل الذي لم يحصل بعد على فكرة واضحة عن قوميته، لا يحتمل أن تكون لديه أفكار حقيقية عن الأقطار الأخرى، ويمكن أن تكون هذه الحال مع بعض الأطفال، في كل من المدارس المتوسطة والثانوية، الذين سئلوا في بعض الدراسات التي ذكرت آنفاً. ويجب ألا يستدل على الفهم بسرعة من التعبير اللفظي الواضح الذكي.

وترتبط اللغة بالقومية عادة، ووجد جاهودا أن بعضاً من الارتباك الذي حصل بين أفراد عينته بصدد فكرة السكوتلندي والبريطاني كانت له علاقة بأفكارهم عن اللغة، وقد يكون من الممتع تناول بعض الدراسات التي أجريت في ويلز، كبلد تستخدم فيه لغتان. فيتحدث بعض الأطفال الانكليزية فقط، ويتحدث البعض الآخر لغة ويلز فقط، وفيما بين هذين الطرفين وجدت هناك درجات اجادة مختلفة للتحدث باللغتين. ودرس جنكيز (١٩٦٢) المشكلة الكلية لاختبار مثل هذه النوعية من العينات.

تكون اللغة الانكليزية في المناطق الصناعية في جنوب ويلز أكثر شيوعاً في الاستعمال، مع تعلم لغة ويلز كلغة ثانية، وقد وجد جنكيز في هذه المنطقة أن المحل الذي ولد فيه الأطفال هو الذي حدد فيما اذا اعتقدوا أنهم انكليز أو ويلزيون، أكثر من اللغة التي تحدثوها أو قومية آبائهم. ويرى جونز (١٩٤٩، ١٩٥٠) انه يبدو أن اتجاهاتهم نحو تعلم لغة ويلز اعتمدت على ما إذا كان والداهم تحدثوها أم لا

وكانت بعض المناطق التي يحتمل فيها وجود اختلاف بين من يتحدثون لغتين ومن يتحدثون لغة واحدة موضوع استقصاء قام به ديفز (١٩٥٧)، فوجد بين طلبة كلية جامعة ويلز أن الذين يتحدثون لغة واحدة مالوا أن يكونوا أكثر تحرراً في وجهات نظرهم من الذين يتحدثون لغتين، إلا أنه لم يكن هناك اختلاف في الحساسية الانفعالية بين المجموعتين، وكانت اتجاهاتهم وميولهم الثقافية متشابهة أيضاً، إلا أن أصحاب اللغتين كانوا على أي حال، أكثر ابتكاراً بصورة عامة، وفي الأدب

والموسيقى والنحت بصورة خاصة. ولم تكن هناك علاقة بين المركز الاجتماعي والاتجاهات الثقافية، ولكن الارتباط (+٠,٤٢) وجد بين درجات مقياس يقيس خلفية لغة ويلز ومقياس يقيس الاتجاهات الثقافية بين الطلبة الذين يتحدثون لغتين.

ومما يزيد من قيمة الاتجاهات بين الجماعية أن مجالها واسع. انها لا تتضمن مجال الاتجاهات الدولية التي أجريت عنها معظم الأبحاث، بل تتضمن أيضاً الاتجاهات بين أعضاء الطبقات الاجتماعية المختلفة، التي قد يكون لها تأثير جدير بالاهتمام على السلوك الذي ينسجم مع المسائل القومية. وقد تكون الاتجاهات بين أعضاء عوائل مختلفة في المجتمع المحلي مهمة أيضاً.

يجب أن يكون أحد أهداف التربية في وقتنا الحاضر محاولة تقليل، وليست زيادة، التوتر بين الجماعات المختلفة، وخلق مشاعر الصداقة بينهم وقد مر أكثرنا بخبرة وجد فيها شخصاً ما، كغريب، ظهر له مكروهاً وبغيضاً تحول بعد أن تعرف اليه عن قرب الى صديق لطيف له ميول وأفكار مشابهة جداً لميولنا وأفكارنا. ونعرف أيضاً أن فهم صعوبات الناس الآخرين غالباً ما يؤدي الى تسامح أكبر بخصائصهم الغريبة. وتبين نتائج التجارب التي أجريت على الأطفال أن اتجاهاتهم نحو الاجانب يمكن تعديلها بهذه الطرائق أيضاً.

هناك، اذن، خطوة ضرورية نحو التفاهم الدولي، وذلك باعطاء الأطفال، وهم ما زالوا صغاراً، كل فرصة للتعرف وتفهم الشعوب الأجنبية وعاداتها، إلا أن ذلك وحده ليس كافياً، فيحتمل أن يرى الطفل غير الآمن على نفسه الناس الآخرين مهددين له، بغض النظر عن كيفية معرفته التامة لهم، فالاختلاف بالنسبة لهذا الطفل يعني الخطورة.

وهكذا، اذا أردنا زيادة الانسجام بين الجماعي، فيجب علينا أن نأخذ في الاعتبار شعور الطفل تجاه نفسه، وشعوره تجاه الأعضاء الآخرين في جماعته. وعندما يتمكن الطفل أن يتقبل نفسه كما هي، وعندما يكون لديه علاقة سوية مع من يحيط

به، حينئذ فقط يتوقع منه أن يتقبل بسهولة أعضاء جماعات أخرى، ولا ينظر اليهم كغرباء، سواء كانوا غرباء أم لم يكونوا، مهددين له ولأمنه الشخصي. ويرتبط كل من الاتجاه نحو الذات، والاتجاه نحو السلطة، والاتجاه بين الجماعي بعضه بالبعض الآخر، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار كل هذه الاتجاهات في تربية الأطفال للعيش بسلام مع جيرانهم في العالم المعاصر، ويجب الا يسمح للتحمس في العمل في مجال الاتجاهات الدولية أن يحجب عنا أهمية الاتجاهات الأخرى التي تعتبر أساسية أيضاً، والتي يمكن أن تدخل ضمن سيطرة معظم المدارس.

الفصل

(٨)

الميول: أصولها وتطورها

من الواضح أن الاهتمام في الفصول السابقة كان مركزاً حول الاتجاهات، ومن السهولة بمكان رؤية الاختلاط الحاصل بين اصطلاحي الميل والاتجاه مما يبرر استعمال الواحد محل الآخر تقريبا. ويمثل الاتجاه بالاصطلاح العام توجيها عاما للفرد. والميل من الناحية الأخرى اصطلاح خاص وموجه نحو شيء أو نشاط معيّن، وهو استجابة للتقبل أو الانجذاب، ويؤكد سترونك (١٩٤٣) على أن الميل مظهر من مظاهر السلوك، وليس كياناً مستقلا بحد ذاته.

والسؤال الذي يطرح عن كيفية نشوء الميول مهم جداً في التربية، ففي صف من صفوف الأولاد، قد يحب أحدهم صناعة نماذج الطائرات، ولا يرغب غيره في الهوايات العملية، إلا أنه يحب كتابة القصص، في حين أن طالباً ثالثاً يكره كلا من النشاطات الأدبية والعملية، ويسعد أن يقضي أكبر وقت ممكن في نادي الشباب مع جماعة من زملائه. لماذا تختلف ميول هؤلاء الأطفال اذن؟ هل تتحدد الميول بايولوجيا؟ أو هل انها نتائج لعوامل موروثة؟ أم أنها نتاج البيئة الاجتماعية والمادية التي ينمو فيها الفرد؟

ولقد كانت هناك محاولات للاجابة على هذه الأسئلة. وتناولت الدراسات، في بعض الحالات، ميول الوالدين والأطفال أو التوائم المتشابهة وغير المتشابهة. وقد ادعى كارتر (١٩٣٢) أنه وجد تشابهاً أكيداً في الميول المهنية بين أفراد العائلة

الواحدة، وكان التشابه في تلك الميول بين التوائم المتشابهة أكثر منه فيما بين التوائم غير المتشابهة، وارتبطت في الوقت نفسه ميول التوائم غير المتشابهة ارتباطاً ايجابياً، وتوصل الى نتيجة أن الوراثة أكثر أهمية من البيئة في تحديد الميول، ولكنه كان واضحاً أن للبيئة هي الأخرى أثراً في ذلك وهذا ما يتوقع فقط لأن الأطفال الذين يعيشون في العائلة نفسها يتعرضون لفرص متشابهة لاكتساب الميول، بعيداً تماما عن نزعاتهم الوراثية، وقد يكون الأمر غريباً اذا لم يكتسبوا الى درجة ما الميول نفسها.

ويمكن رؤية تأثير البيئة العائلية في النتائج التي توصل اليها بيردي (١٩٤٣)، اذ لاحظ أن الدخل ومستوى الآباء المهني يتحكمان، الى درجة ما، في ميول الأبناء وسادت الميول التطبيقية بين جماعات الدخل المنخفض، في حين أن الميول التجارية لازمت في حالات كثيرة ذوي الدخل العالي.

ليست مهن الآباء وحدها تلعب دوراً، ولكن ميولهم وهواياتهم أيضاً، فقد وجد لوفيل ودايت (١٩٥٨) أن الطلاب الذين اختاروا دراسة العلوم كان هناك احتمال أكبر وذو دلالة أن يكون لآبائهم ميول علمية، وحاولوا أن يزودوا أبناءهم بالمعرفة والمهارات التطبيقية. ولقد أضاف ماير وبنفولد (١٩٦١) ملاحظة أن معتقدات الأطفال عن ميول آبائهم كانت لها أهمية كبرى من ميولهم الحقيقية، وأشارا بأن الأطفال يميلون الى أن يصوغوا أنفسهم على غرار آبائهم كما يرونهم سواء كانت هذه الصورة دقيقة أم لم تكن.

إن البيئة الواسعة، خارج العائلة، تلعب هي الأخرى دوراً في تحديد الميول، وقد وجد راليسون (١٩٣٩) أن الميول العلمية لدى أطفال المدينة قد نمت بمدى أوسع، وفي أعمار مبكرة، من ميول أطفال القرية. ويكون للمدرسة أيضاً تأثير أساسي في نمو ميول تبقى ثابتة في الحياة اللاحقة. وانه لما يثبط الهمة اذا لم يكن الأمر كذلك، لأن أكثر الناس يجدون في المدرسة فرصاً لاستعراض عينة واسعة من المهن الأكاديمية والمهن الأخرى، ويقررون أياً من هذه المهن يرغبون مواصلة دراستهم فيها وامتهانها بعد سنوات الدراسة.

ويكون اختيار الميل في بعض الأحيان على أساس التحصيل، وانه لصحيح أن كثيرا من الناس سيميلون الى المواد الدراسية التي يستطيعون أداءها بشكل جيد، ومع ذلك لا يمكن اتخاذ قرار بهذا الشأن أو ادعاء عكس ذلك دون اختبار الدليل المتوفر. لقد وجد لوفيل وهوايت (١٩٥٨) أن النجاح في الحساب والرغبة فيها خلال سنوات الدراسة المتوسطة دفعتا الطلاب الى اختيار دراسة العلوم فيما بعد. ووجد فلود وكروسلاند (١٩٤٧) أن ميل طلاب الجماعات والنشاطات اللاصفية الجامعية نحو مادة دراسية غالباً ما كان يرجع الى أيام التلمذة المبكرة، وكانت الكتب والمجلات والاذاعة والأقارب والأصدقاء والأفلام من المؤثرات الأخرى التي زادت من ميولهم.

وواضح أن التأثيرات البيئية تلعب دوراً مهماً في تحديد الميول التي ينميها الأفراد. وقد تلعب الوراثة دوراً مهماً في ذلك من ناحية أخرى، وقد تكون العامل الذي يحدد نجاح الفرد أو فشله في النشاطات التي تقترح له كميول محتملة من البيئة الاجتماعية ومسألة العلاقة بين الميل والتحصيل مهمة الى درجة انه يجب تخصيص فصل مستقل لها، ولكن ما هو جدير بالذكر أن الفشل قد يؤدي فعلا الى كف الأفراد عن مواصلة الميول التي تتوفر في بيئتهم، وقد يقنعهم بتحويل انتباههم الى مهن بديلة.

وأظهرت الملاحظات التي قام بها بوينتون (١٩٤٠) أنه قد يكون صحيحاً أن الأطفال الذين لم تكن لديهم هوايات غالبا ما أظهروا نمطاً مختلفاً من التكيف الشخصي، ومن المحتمل أقل مما وجد عادة بين الذين كانت لديهم هوايات. ويمكن أن يقال أن التكيف قد يعتمد على الخصائص الوراثية للغدد الصماء، وهناك دليل على أن الميول ترتبط الى حد ما بالتكيف. وقد وجد دارلي (١٩٣٨) أن رجالا ذوي أنماط ميول أولية في المهن التطبيقية سجلوا درجات أخلاقية أضعف من غيرهم في كل الجاميع الأخرى عدا المهن اللفظية. وكانت لهم مشاعر بالنقص أعظم من الذين كانت لهم ميول تجارية أو ميول الاتصال الاجتماعي، وكان لهم تكيف اجتماعي ضعيف بشكل واضح، ومهارات اجتماعية أضيق من معظم أفراد الجاميع

الأخرى. وقد مالوا، من ناحية أخرى، أن يتكيفوا عائلياً وصحياً وانفعالياً بشكل أحسن. ومال الرجال من ذوي الميول في الخدمة الاجتماعية أن يكونوا أقل رجولة (ذكورة) في مقياس سترونك، ولكنهم لم يظهروا خصائص التكيف بشكل عام. وظهر أن ميول الاتصال التجاري تصاحب التكيف الاجتماعي الحسن والمهارة الاجتماعية العالية أكثر مما وجد مع معظم الأنماط الأخرى من الميل.

والسؤال الذي يتبادر الى الذهن فجأة هو أيها يبدأ أولا؟ هل أن شخصاً ذا نمط خاص من التكيف أو سوء التكيف ينمّي ميولا تتفق معه؟ أم أن المستوى النهائي من التكيف نتيجة لاتباع نوع خاص من الميل؟ وعبّر دارلي عن الرأي القائل بأن خصائص الشخصية تتحدد بالنمو لدى الفرد قبل أن يحصل على أي تدريب مهني، بحيث يظهر وكأن التكيف أساسي وأن نمط الميل يعتمد عليه. واذا كان ذلك في الحقيقة صحيحاً، فان هناك حجة قوية لممارسة التدريب المرتبط بالشخصية والقدرة في التوجيه المهني. لقد توصل بيردي (١٩٤٣) الى نتائج مماثلة لنتائج دارلي.

ويجب أن يؤكد أن مثل هذه النتائج قد بنيت على متوسطات المجاميع، كما وجدت تباينات واسعة في المجاميع كلها، ولهذا يكون من الخطأ صياغة افتراضات عن تكيف الأفراد مبنية على معلوماتنا في ميولهم السائدة فقط، فالنتائج العامة يجب أن يعاد اختبارها دائما في ضوء المعلومات التي يمكن الحصول عليها الأفراد قبل وضع أساس للتوجيه المهني.

لقد ذكرنا الوراثة والبيئة كعوامل يحتمل اشراطها لميول الأفراد، ولكن ذلك يعتبر جزءاً من الموضوع، إن الميل هو ميل شخصي نحو شيء ما، وقد نوقش الموضوع الى حد الآن بالنسبة للشخص فقط، وحان الوقت أن نعود الى موضوعات الميل، ونحاول أن نكشف عن الخصائص الوراثية التي تجعلها مشوقة. ولما كان هذا الكتاب يهتم بالتربية لذا يكون من المناسب تخصيص الجزء الرئيس من هذه المناقشة لاختبار ميول الأطفال والشباب. ويحتمل أن تقدم ثلاثة مجالات من الميل معلومات

هامة لنا، ويقترح الآن الاهتمام بميول الطلاب فيما يتعلمونه في المدرسة، وهواياتهم أو ميولهم في أوقات الفراغ، وميولهم في القراءة.

إن الميول التي ظهرت لدى الأطفال في المواد الدراسية بالمدرسة واضحة جداً ومن الممكن الاستفادة منها في الدراسات والأبحاث. لقد ذكر بريتشارد (١٩٣٥) وشكسبير (١٩٣٦) نتائج نمطية، اذ أن أكثر المواضيع شهرة بين التلاميذ في الأعمار كلها كانت تلك المواضيع التي تعطي فرصة كبرى للنشاط والمناقشة والجدل وامكانية اثبات أشياء بجد ذاتها والتي يمكن أن تخلف لديهم الميول. وكانت الدروس المملة هي تلك الدروس التي يتحدث فيها المعلم فقط.

لقد لوحظ نمطان رئيسان من الميول، وُصفا على أنها النمط الذاتي، أو الميل الى العملية، كما في الرياضيات، والنمط الموضوعي، أو الميل نحو المادة الدراسية، كالمواد الدراسية الأدبية. وتقدر الميول الموضوعية عادة بأنها أعلى من الميول الذاتية. وقد صنف ستيفنسون (١٩٣٦) الموضوعات المدرسية مستخدما التحليل العاملي العكسي الى موضوعات علمية ولغوية، فوجد تحيزاً طفيفاً بين الطلاب نحو الموضوعات العلمية. ويتفق هذا مع ما ذكرناه آنفا، لأن الموضوعات الدراسية العلمية في المرحلة المدرسة، غالبا ما تعطي مجالا لنشاطات الطلاب. وقد توصل لامبرت (١٩٤٤) وديفس (١٩٥٩) الى نتائج مماثلة.

إن المدارس التي تعطي للأطفال حرية اختيار النشاطات خلال جزء من اليوم الدراسي يمكن أن تزودنا بمعلومات وافية عن ميولهم. لقد ذكر هيوكز (١٩٥٥) أن النشاطات التي اختارها الأطفال في مدرستين متوسطتين نادراً ما كانت على شكل من أشكال التمثيل أو الألعاب. والحقيقة، لقد حسب ذلك فوجد أقل من (١٠٪) من النشاطات التي تم اختيارها كانت النشاطات الفنية والنجارة والرسم، والرسم بالزيت وصنع النماذج أكثر هذه النشاطات شيوعاً لدى الطلاب في المدرسة، وكانت النشاطات الأدبية هي الأخرى شائعة، وزاد شيوعها كلما كبر الأطفال. وتضمنت تلك النشاطات القراءة والكتابة والحساب والتمثيل والمواد الاستكشافية التي

تتضمن كشف المعلومات عن الأقطار والشعوب والتأريخ الطبيعي والعلوم. وكانت النشاطات الجديدة بالملاحظة عبارة عن مدى واسع من النشاطات التي مارسها الأطفال في وقت معين وفي صف من الصفوف، وكذلك النشاطات التي اختارها أطفال أفراد في أوقات مختلفة. ويحتمل أن طلاب المرحلة المتوسطة، عندما يعطون الفرصة لاختبار كل أنواع المهن فانه يمكن الكشف عن ميولهم بهذه الطريقة.

ومن المتوقع أن تكون لدى الأطفال الكبار انتقائية كبرى، غير أن تنوع نوادي الهوايات المدرسية يبين أن ميولهم هي الأخرى تغطي مدى واسعاً. وظهر من دراسة ستيوارت (١٩٥٠) أن الأولاد يميلون الى تنوع أكبر من البنات في ميولهم، وأن هذا التنوع في الميول لدى أطفال المدارس الثانوية الأكاديمية أكبر مما هو لدى أطفال المدارس الثانوية الحديثة.

ويحتمل أن تكون النشاطات التي يمارسها الأولاد والبنات خارج المدرسة أكثر كشفاً عن ميولهم الحقيقة من كل مما يقومون به في المدرسة أو مشاعرهم عن دروسهم لقد أظهر استقصاء قام به ستيوارت (١٩٥٠) في ايلفورد تنوعا كبيرا في نشاطات الأطفال في أوقات الفراغ، وتبين أن النشاطات الرياضية تشغل (٦١٪) من أوقات فراغ الأولاد، و(٤٥٪) من أوقات فراغ البنات. ولم تأخذ هذه النشاطات في أي حال من الأحوال صورة تنافسية وخاصة في حالة البنات، وقدرت نشاطات ركوب الدراجات والسباحة أكثر النشاطات شيوعا، كما ازدادت النشاطات الرياضية السلبية، كمراقبة المباريات، بتقدم العمر. وكانت النشاطات المعبرة كالتمثيل والكتابة وما الى ذلك أكثر شيوعا بين البنات منه بين الأولاد، وبالمثل كانت النشاطات الترويحية كارتياد السينمات والمسرح.

ولوحظ اختلاف بين طلاب المدارس الثانوية الأكاديمية والمدارس الثانوية الحديثة فكانت لعبة التنس والكريكيت أكثر شيوعا بين طلاب المدارس الثانوية الأكاديمية، بينما شاعت لعبة كرة القدم بين طلاب المدارس الثانوية الحديثة. وكانت هناك ميول أكثر شيوعا بين طلاب المدارس الثانوية الأكاديمية كالبستنة والطبخ والعمل في المنزل والذهاب الى السينما والرقص، في حين أن هواية الجمع مالت أن

تختص بطلاب المدرسة الأكاديمية. ويمكن أن ترجع بعض هذه الاختلافات الى اختلافات في الطبقة الاجتماعية أو اختلافات اقتصادية بين طلاب هذين النوعين من المدارس.

وكانت هواية الجمع شائعة بين الطلاب في كل الأعمار إلا أنه يحتمل أن يكون الأطفال الذين أعمارهم اثنتا عشرة أو ثلاث عشرة سنة أكثر ممارسة لهذه الهواية. ويجمع الأولاد والبنات أشياء مختلفة، ولكنهم يحبون جمع الطوابع. ويجمع الأولاد أكثر من البنات، ويحتمل أن يرجع ذلك الى أن لهم جيوبا كثيرة يحفظون فيها ما يحصلون عليه.

ويجب مقارنة النتائج التي توصل اليها ستيوارت بنتائج أحدث توصل اليها كيروهالوورث وويلكنسون (١٩٦٢). وكجزء من مشروع بحث قومي واسع عن نشاطات أوقات الفراغ وميول واتجاهات أطفال المدارس طلب من طلاب وطالبات مدرسة ثانوية حديثة في برمنكهام تسجيل الملاحظات اليومية لنشاطاتهم التي يمارسونها لمدة ثلاثة أيام في الأسبوع وهي الأربعاء والسبت والأحد. واتضح أن مشاهدة التلفزيون كانت الهواية الأساسية لقضاء أوقات الفراغ أثناء ساعات الاستيقاظ بعد الساعات المدرسية، وكانت ذلك بمعدل (١٣) ساعة في الأسبوع، واحتل المشي والتحدث مع الأصدقاء في العمز نفسه المرتبة الثانية لكل من الطلاب والطالبات. وقد خصص وقت قليل للهوايات وقراءة الكتب، وخصص وقت أقل للألعاب. وصرفت البنات وقتا كبيرا للغاية في الأعمال المنزلية، غير أن الأولاد صرفوا وقتا قليلا في مثل هذه الأمور. وقد خصص كلا الجنسين بعض الوقت لاداء أعمال بأجور في أيام السبت.

ان النقطة المثيرة في هذه الدراسة هي تغلب مشاهدة التلفزيون. وقد كان التلفزيون لا يزال أداة جديدة نسبيا عندما قام ستيوارت باستقصائه، إلا أنه شاع استخدامه في السنوات التالية، وبذلك احتل ساعات أكثر من أوقات فراغ طلاب المدارس كما ظهر في دراسة برمنكهام.

ان ميول الأطفال نحو القراءة والتي ظهرت في هذه الدراسة هي الأخرى تجلب الاهتام، اذ أن الاستبيانات التي استخدمها كارسلي (١٩٥٧)، ووايت هيد (١٩٥٦)، وستيوارت (١٩٥٠)، وويليامز (١٩٥١)، إنما هي استبيانات نموذجية. وظهر أن معظم الأطفال يستمتعون بالقراءة في البيت أكثر منه في المدرسة، ولكنهم في الوقت نفسه يحبون كثيراً الاستاع الى المعلم وهو يقرأ بصوت مرتفع. ويحب كل من الأولاد والبنات عادة قصص المغامرات والقصص البوليسية، ولكن حينا اختار الأولاد الكتب الرياضية ودوائر المعارف مالت البنات نحو القصص المدرسية وقصص الكتاب المقدس. ورتبت قصص رعاة البقر والأساطير بشكل عام ترتيبا واطئا.

لقد صرف الأطفال مقدارا من الوقت في قراءة القصص غير الخيالية، ويرجع ذلك جزئيا الى أنهم يستخدمون الكتب للحصول على معلومات عن هواياتهم. وفي مثل هذه الكتب استحسنوا الصور التوضيحية، ولكنهم كرهوا الصور التوضيحية في القصص الخيالية، ومع ذلك فان صورة جيدة لجاكيتة لتنظيف التراب تجذبهم كثيراً.

ان جاذبية ما تسمى بكلاسيكات الأطفال ليست إلا عالمية، ويقرأ بعض الأطفال ويستمتعون بما أعدت أن تكون كتبا للراشدين. ومع ذلك فقد وجد أن الأطفال ذوي القدرة الذهنية فوق المتوسط يستمتعون بالكتب المكتوبة بلغة بسيطة والتي تكون مواضيعها متسمة بعدم النضج. ومن المحتويات المهمة في القصة البطل والبطلة التي يحقق معه أو معها القارىء ذاته، وتعتبر نهاية القصة عنصرا قويا في اشباع الرغبة. وهناك وضعية جيدة في إعطاء الفرص للأطفال لاختيار قراءاتهم من مجموعة واسعة جدا من الكتب، وليس من مجرد ما هو ملائم عادة لأعمارهم.

وتحتل الكتب فقط وقتا يسيراً من قراءات أغلب الأطفال، ويقرأ الفتيان والفتيات أعداداً هائلة من الدوريات التي تصنف على أنها فكاهية وخلاعية في مرحلة متأخرة من أعمارهم في المدرسة الثانوية. ويظهر أن أطفال المدارس الأكاديمية انتهوا من قراءتها في وقت أكثر تبكيرا من أطفال المدارس الثانوية

الحديثة، وقد قرأوا كتباً بنوعية أحسن عادة ويحتمل أن يكون ذلك بسبب نضجهم الأكبر وقدرتهم الفضلى في القراءة. وكانت الجرائد الرياضية شائعة دائما بين الطلاب الكبار، ومالت الطالبات الكبيرات سنا نحو قراءة المجلات الخاصة بالنساء.

وتعكس قراءة الجرائد في معظم الأحيان ميول الأبوين أكثر من ميول الأطفال فالجريدة موجودة في البيت ويقرأها الأطفال، إلا أنهم لا يختارونها كقاعدة. وينسى أحيانا أن الطفل الذي تعلم القراءة يميل الى قراءة أي شيء يقع بين يديه، وينطبق هذا على المذكرات والاعلانات اضافة الى الكتب والدوريات والجرائد. وكثيراً ما يسمع الانسان، خلال سفره، طفلا صغيرا يتهجى أسماء محطات قطار، والأسماء المكتوبة على بطاقات الحقائب بميل كبير الى درجة أنه يظهرها بطريقته المزلية الخاصة. وقد وجد في استقصاء غير شكلي أجري من عدة سنوات مضت أن قوائم الكتب التي ادعى الأطفال أنهم قرأوها تتضمن عدداً قليلا من الكتب القيمة التي ترجع الى عصور سابقة، وكان الافتراض صحيحا بأن هذه الكتب إنما تعود الى الأبوين أو الأجداد، وأنها وجدت في البيت واختارها جيل آخر من الأطفال كعينة لقراءاتهم. وبالتأكيد فان عدداً كبيراً منها لم يكن معروضاً للبيع في ذلك التاريخ في أية مكتبة عدا المكتبات التي تعرض الكتب المستعملة. ان ما يقرأه الأطفال قد يكون دليلاً لما تتوفر لهم من الكتب على قدر ما هو دليل على اختياراتهم. ان ما يرغب فيه الأطفال وما لا يرغبون فيه فيما يقرأونه يعطينا شيئاً عن تذوقهم الخاص به.

وفي دراسة أحدث عن قراءات الأطفال تكمل وتؤكد، إلا أنها لا تناقض ما توصل اليه جنكنسون (١٩٤٠)، وفي رأيه ان معظم الأطفال يكتسبون عادة القراءة دون أية مساعدة من المدارس، ولا بد لتذوقهم أن يمر ببعض المراحل الطبيعية للنمو. ويساعد كثير مما يقرأ الأطفال من يقرأه الأطفال من أدب رديء من اختيارهم في هذه العملية، وقد اختير ذلك اما لأنه يشجع على النمو أو يساعد في التعويض عن صعوبات القيام بمثل هذه الأعمال. وليس الكتاب مصدراً للمعلومات أو التسلية فحسب ولكنه شكل من أشكال التهرب أيضاً، وهذا صحيح

مهما كانت أعمار القراء. ويجب ألا ننكر هرب الأطفال احيانا من عالم الواقع القاسي الذي توفره القصص المثيرة والفكاهية، أكثر من حرمان أقرانهم من الأطفال الكبار سناً من قراءة الروايات المثيرة، والأعمال المتعلقة بالآثار أو قصص الفضاء الخيالية.

هناك حجة قوية جدا حول مساعدة الأطفال على بناء عادة القراءة لديهم، فالكتب لا تزال المصدر الأساسي للمعلومات المتاحة لأغلبنا، والأطفال الذين تعلموا الرجوع الى الكتب لطلب المساعدة، وهم يعرفون كيف يستخدمونها يكونون في سبيلهم للحصول على ثقافة جيدة. فالمرحلة الأولى هي القراءة لغرض التسلية، ويكتشف الأطفال الصغار السعادة التي يحصلون عليها من قراءة فضلى. ويحتمل أن يفعلوا ذلك بشكل أحسن اذا كان لهم آباء يقرأون من أجل الاستمتاع، واذا كانت هناك كتب ملقاة خارج أو في مكتبة المنزل. ويميل الأطفال الى تقليد ما يفعله الراشدون، واذا كان الآباء لا يقرأون أبداً، فمن المحتمل أن ينظر الأطفال الى القراءة على أنها شيء يؤدى في المدرسة أكثر من النظر اليها كمهنة أو مصدر سعادة الراشدين. وهكذا فانهم سوف يميلون الى عدم القراءة خارج المدرسة، بذلك سوف تتوقف ثقافتهم عن النمو. والواقع، يحتمل كثيراً في مثل هذه الظروف، ان ينسى الطفل الذي تعلم القراءة في المدرسة ووجد صعوبة فيها، ويصبح أميا بعد مرور فترة قصيرة جدا من الوقت

كم من الميول التي استمتعت بها ونمت خلال أيام الدراسة تبقى الى ما بعد الحياة المدرسية؟ ان البعض منها يبقى، ويقود البعض الآخر الى مهن حيث يمكن استخدامها فيها. والميول العلمية أو اليدوية أمثلة تخطر في الذهن. ولكن الكثير من الميول ستهمل عندما تغلق المدارس أبوابها لآخر مرة أمام الأولاد والبنات الذين مارسوا فيها تلك الميول. «لقد أصبحت الآن رجلا، وابتعدت عن الأشياء الطفلية». تمثل هذه العبارة اتجاها واحدا، ولكن قد تترك الميول في بعض الأحيان مع شعور بالأسف لأن التسهيلات المتوفرة في المدرسة غير موجودة في البيت، أو لأن العمل أو الدراسة اللاحقة تتيح وقت فراغ قليل.

إن ترك مجموعة من الميول لا يشكل مشكلة ما دام غيرها سوف يتشكل، ولكن فينس (١٩٦٢) وجد أن الأولاد والبنات عندما يقتربون من ترك المدرسة تكون أفكارهم عن الأشياء الجديدة التي يرومون القيام بها محدودة. وقد احتلت الألعاب والسينما والألعاب المسلية السلبية الأخرى مكاناً مرموقاً في خططهم. وتمنى البعض منهم وخاصة أطفال المدارس الأكاديمية أن يصرفوا أكثر أوقاتهم في البستنة والهوايات البنائية الأخرى. وكان من المتوقع الاحتفاظ بالميل نحو القراءة وهوايات النمط الدراسي. ورغب الأولاد في مواصلة ميولهم العلمية.

وكان من المتوقع ازدياد الميول الاجتماعية بصفة ملحوظة بعد أيام الدراسة، ولكنها كانت نشاطاتها غير شكلية اكثر من أن تكون نشاطات منظمة وموحدة والتي ستصبح مهمة فيما بعد. ويتفق ذلك مع المعلومات التي حصل عليها عن ميولهم الخاصة من أعضاء نادي الشباب الذين ترك معظمهم المدرسة. (ايفانز، ١٩٦٠). وقد اشغلت نشاطات النادي جزءاً كبيراً جداً من أوقات فراغهم، ولكن ذكر (٢٪ أو ٣٪) منهم أنهم ينتمون الى حركات كمراكز التدريب العسكري أو الكشافة أو فرقة سان جون للاسعاف. وكانت أكثر وسائل قضاء الأمسيات شيوعا هي الخروج مع الأصدقاء سواء كانوا من جنسهم أو من الجنس الآخر. وذهب البعض منهم الى المرقص أو السينما خاصة في نهاية الأسبوع. واشترك عدد قليل جدا في الألعاب أو النشاطات الرياضية الأخرى كالسير على القدمين والتزحلق والسباحة وركوب الدراجة. وداوم القليل منهم في الدراسات المسائية ونوادي الموسيقى الكلاسيكية والجاز، أو اشتركوا في مجموعات المناقشة أو تمثيليات الهواة، وزار البعض منهم الأقارب أو ذهبوا الى الكنيسة في أيام الأحد.

وكان الانطباع العام، هو أن الجماعة اذا ما أخذت ككل، يمكن أن تمارس مدى واسعا جدا من النشاطات غير الشاذة، ومال كل عضو على انفراد الى العمل بما يطابق مع مجموعة ونمط مقيد. وكان هناك عدد قليل ممن تحمسوا لكل النشاطات التي ذكرت، ولكن جاذبيتها لهؤلاء كانت محدودة، ويظهر أن نمط اختيار الميول

الذي يجب أن يكون جزءاً من عملية النمو لم يكن مستمرا ، وقد سجلت ڤينس الانطباع نفسه من حيث نضوب الأفكار بين أفراد عينتها .

وقد لوحظ في الحقيقة من قبل جزنال (١٩٤٢) وهاموند (١٩٤٥) ان هناك نوعين من النشاطات التى مارسها الشباب ، هما الألعاب الرياضية والجلوس ، وكانت الميول الذهنية والفردية أقل شيوعا بدرجة أكبر من الميول الاجتماعية الفعالة . لماذا يظهر ميل معين في كل أنواع النشاطات من قبل أطفال المرحلة المتوسطة ، وينتهي قبل كبرهم بالاهمال وقصور المبادأة في كثير من الحالات؟ هذا سؤال يجب أن يمعن المربون النظر فيه ، واذا كان الخطأ في تدريسنا فيجب علينا أن نعالج الخلل ، فقد تكون أنواع الميول التي نشجعها في المدرسة بعيدة جدا عن تلك الميول الموجودة في عالم الأطفال خارج المدرسة والتي تكون لها فرص أكبر في الاستمرار والبقاء . ويجب أن تلون المثالية بالواقعية اذا أردنا تحقيق أهدافها .

الفصل

(٩)

أستفتاءات الميول

لقد تبين في الفصل السابق أن هناك مدى واسعاً جداً من النشاطات التي قد يميل اليها الأولاد والبنات، وأن ميولهم الخاصة قد تعتمد الى درجة كبيرة على ظروف حياتهم الفردية إلا أن تصنيف هذه الميول ضروري إذا أريدت الافادة منها في التوجيه التربوي والمهني، وأن استفتاءات الميول المستخدمة في ذلك تحاول بناء صورة الميل في مجالات واسعة، واعطاء المعلومات عن الميل نحو موضوعات أو نشاطات معينة.

لقد صنفت الميول بطرائق مختلفة، واقترح فراير (١٩٣١) صنفين من الميول هما: الميول الذاتية والميول الموضوعية. وذهب سوبر (١٩٤٩) الى درجة أبعد في التقسيم وميز أربعة أنماط رئيسة من الميول، التي سماها: - المعبر عنها، والواضحة والمختبرة، والاستطلاعية.

لقد استخدم تحليل العوامل في دراسات عديدة مع نتائج استبيانات الميل وذلك لتحديد العوامل الأساسية للميل. وفي الحقيقة، كان تطبيق ثيرستون لطريقته الجديدة في التحليل العاملي لأول مرة بالنسبة لقائمة من الارتباطات الداخلية لميول ثماني عشرة مهنة زودها سترونك (ثيرستون، ١٩٣١) وقد أدى ذلك الى استخلاص أربعة عوامل كان افتراضها ضرورياً لتفسير جدول الارتباطات الناتج، وبعد تدقيق بيانات هذه العوامل لثماني عشرة مهنة كانت قد أطلق عليها: - الميل في العلم، والميل

في الناس، والميل في العمل. ورغم أن ثرستون كان قد اعترف احتمال وجود عوامل أخرى أقل دلالة، أو دالة في عدد صغير من الظروف المرتبطة، فقد أكد أنه يمكن بناء بروفيلات لميول الأفراد المهنية بناء على الدرجات التي يحصلون عليها في هذه العوامل الأربعة. وقد أيدت هذه النظرية مباشرة من قبل كارنر وبريتنل (١٩٣٥) وفركسن وهامفريز وسترونك (١٩٤١).

وبمجرد أن بدأت الحركة، فقد تقدمت، وتضاعفت هذه الأنماط من الدراسات. ولم يستخدم أصحاب هذه الدراسات الاختبارات نفسها دائماً، أو طرائق البحث نفسها، كما اختلفت مصطلحاتهم الفنية، إلا أن سوبر (١٩٤٩) وجد عند اختبار النتائج التي قدمها عدد من الكتاب أن هناك اتفاقاً جيداً في عاملين من عوامل ثيرستون. وسمي الأول بالتبادل ميلا نظرياً أو علمياً، ولكنه ارتبط بشكل واضح بالميل في فهم سبب وكيفية الأشياء. والعامل الثاني الذي سماه ثرستون الميل في الناس، وأطلق عليه أحياناً الميل الاجتماعي، الخدمة الاجتماعية أو الرعاية الاجتماعية، ولكنه مثل الميل في الناس من أجل ذواتهم. ولقد قدم سوبر نتائج أبحاثه في صورة تركيبات لدراسات عديدة موجودة من قبل، واقترح ثمانية عوامل مستقلة للميل وهي: العلمي، والرعاية الاجتماعية، والأدبي، والمادي، والنمطي أو حفظ السجلات، والاتصال، والفني، والموسيقي.

ان التصنيف الذي قدمه فيرنون (١٩٤٩) عن الميول المهنية العليا يعرض طريقة مختلفة اذ صنفت (٥٨) مهنة عليا باستخدام طريقة المقارنات المزدوجة، على أساس من نشاطاتها واختلافاتها وحللت النتائج عاملياً، ومكن تحديد أربعة عوامل هي:

١) الاجتماعية مقابل الانعزالية.

٢) الرعاية الاجتماعية مقابل الادارة.

٣) العلمي مقابل التظاهري.

٤) اللفظي مقابل العملي.

ولم تكن هناك اشارة للعوامل الفنية والجمالية، طالما أن هذه العوامل لم تكن واضحة في التحليل، ولم يؤكد على العامل الديني، ويحتمل أن يكون ذلك بسبب استخدام عدد قليل من الفقرات المرتبطة بالمثاليات الروحية. ولا يمكن للتحليل العاملي أن يعطي معلومات لم تقدم في مادة الاختبار من قبل سواء حدث ذلك بالصدفة أو بالتعميم، ويجب أن يتذكر هذا الأمر عند تقييم مثل هذه النتائج التي ذكرت في هذا الفصل.

وبالنظر الى كمية الأبحاث التي أجريت عن الميول فانه لمن المدهش أن نجد أن طرائق القياس لم تتقدم الى درجة محسوسة عن تلك الطرائق التي أشار اليها فراير سنة ١٩٣١. وذكر فراير في مجلده الطليعي عن الموضوع، في ذلك التاريخ، أن الميول أخضعت للقياس النفسي حديثاً، وقارن الأعمال التي أنجزت عن الميول حينذاك بما أنجزت عن قياس القدرات في السنوات المبكرة من هذا القرن، وتنبأ أن مقاييس الميل الذاتية المستخدمة في ذلك الوقت قد تحل محلها المقاييس الموضوعية، إلا اذا أضيفت أشياء جديدة الى عملية القياس.

وباستخدام صنفي الميل المقترحين، الذاتي والموضوعي، استخدم فراير طرائق قياس مختلفة. لقد درست الميول الذاتية أساساً باستخدام الاستبيانات التي كان من أكثرها أهمية استبيان سترونك.

وكان المبدأ هو أن الأفراد يقدرون شدة مشاعرهم الشخصية، ويزودون بها المقاييس الذاتية. وقد تكون عملية التصحيح موضوعية، ولكن الاستجابات ليست بكذلك.

وقد اهتمت هذه الاستبيانات بالميول العامة أو بميول مجموعة محددة من الناس كالمجموعات المهنية. وانتقد فراير الاستبيانات المبكرة بسبب أخطاء اختيار العينات قائلاً: ان اختيار فقرات الاستبيانات لم يتم بشكل منظم، وان الاستبيانات اللاحقة بنيت على الاستبيانات السابقة، وكانت الفقرات تضاف أو تحذف بناء على

تمييزها أو عدم تمييزها بين المجموعات وكانت النتيجة النهائية مجموعة من الميول المميزة التي قد تميز بين أفراد بعض المجموعات، إلا أن ذلك لا يحصل بالنسبة للأفراد الآخرين الذين لم تتضمن الاستبيانات ميولهم. ولا تعطي استبيانات من هذا النوع معلومات عن الميول التي تضع حدوداً فاصلة بين المجموعات كلها، والتي تتخذها أنماط عديدة من الناس. وفي هذا النوع من الدراسة، قد تكون أهمية اللامبالاة مساوية لأهمية الميل أو الرفض.

ان المقاييس الموضوعية التي ذكرها فراير هي اختبار المعلومات واختبار التداعي الحر. ويتناول اختبار المعلومات مجالا متخصصاً، وعند اختبار ميول فرد فقد يكون من الضروري تطبيق سلسلة كاملة من هذه الاختبارات، بحيث يعالج كل اختبار مجالا مستقلا من الميل المحتمل وجوده. ان ميزة اختبار التداعي الحر هي أن اختباراً واحداً يقيم استجابات من مجالات متنوعة. ويكون بذلك أكثر اقتصادية في الوقت والجهد من اختبار المعلومات.

ان البقية الباقية من هذا الفصل ستخصص لوصف عدد من الاستبيانات التي استخدمت في قياس الميول. وقد ضمن هذا العمل لفائدة القراء الذين يحتاجون الى معلومات اضافية عن بناء الاستبيانات ومنافعها، ويمكن حذفها بواسطة أولئك الذين لا يحتاجون الى مثل هذه المعلومات، والذين يفضلون الانتقال الى الفصول التالية، والأقل تكنيكية.

ومن الجدير بالذكر أن العديد من هذه الأدوات تم اعدادها ومن الصعب جداً ذكرها جميعاً. وقد تم الاختيار بهدف تبيان الطرائق المختلفة التي استخدمت في قياس الميل. وفي هذا الصدد لم يذكر اختباران متماثلان. وقد أورد اختباران أمريكيان في أصلها وثلاثة اختبارات بريطانية. وبنيت هذه الاختبارات كلها كأدوات للتوجيه المهني. وكان من الممكن ايراد دراسة القيم لالبورت - فيرنون هنا، إلا أنه أشير اليها في فصل سابق، كما انها تعالج الاتجاهات القيمية أكثر مما تعالج الميل.

اختبار سترونك للميول المهنية:

كان هذا الاختبار موضوع عدد كبير من الأبحاث، وكان الكثير من الأعمال المبكرة وصفت من قبل سترونك (١٩٤٣). ويتضمن افتراضاً هو أن الرجال والنساء الذين يمارسون مهنة معينة يمتازون بخصائص معينة من الحب والكراهية، كما أن الواحد منهم يشبه الآخر في الخصائص أكثر من أن يشبه الناس في مهن أخرى. وبعد اجراء عدد من التجارب أعلن سترونك أنه حدد أنماطاً من الميول التي ميزت بين أفراد عدد من المجموعات المهنية وان اختبار الميل المهني أداة لتحديد ميول الفرد ومقارنة نمط ميله مع أنماط ميول هذه المجموعات المهنية.

لقد أدرك سترونك أن التشابهات بين الأفراد أكثر وضوحاً من الاختلافات بينهم، وان هناك عدداً من الميول المشتركة لدى عدد كبير جداً من الناس في مهن عديدة. إن معرفة مثل هذه الميول لا تستخدم كثيراً في التوجيه المهني، وهكذا شرع سترونك وجماعته بالكشف عن أية ميول أو أنماط من الميول التي تساعد على التمييز بين الرجال في مهنة معينة والرجال بشكل عام، وكان هذا التأكيد على الميول المميزة اسهاماً عظيماً لنظرية قياس الميل. ان درجة الفرد في الاختبار هي تقدير للمدى الذي تتطابق ميوله مع الميول المميزة للمهنة المعينة. ان الافتراضات الأساسية هي انه يمكن التمييز بين ميول المجموعات المهنية بهذه الطريقة وانه يمكن للأفراد أن يتكافأوا في المجموعات المهنية على أساس من درجات ميولهم.

ويجب ذكر ثلاثة افتراضات أخرى هنا. الأول هو أن الميول بمجرد نموها، تثبت الى حد ما. وواضح أنه من الخطر أن يرتكز التوجيه المهني على ظاهرة زائلة، طالما ان اختيار مهنة يكون لفترة طويلة عادة، إذا لم يكن للحياة كلها. ووجد سترونك ان ميول الرجال تغيرت قليلا جداً بين عمر (٢٥) الى (٥٥) سنة، وانه كان هناك تغير قليل في الميل بين عمر (٢٠) الى (٢٥) سنة. ومع ذلك قد تكون التغيرات بين عمر (١٥) الى (٢٠) سنة جسيمة، وذهب سترونك ان اختباره يجب الا يستخدم مع الأولاد الذين تقل أعمارهم عن سبع عشرة سنة.

والافتراض الثاني هو أن الميول لا تتأثر الى حد كبير بالتدريب المهني والخبرة. واذا تأثرت بذلك فان ميول المجموعات المهنية قد تكون نتيجة التدريب والخبرة في المهنة، وقد يكون الأمر غير واقعي أن تختار أعضاء جدد غير مدربين ليست لهم خبرة على أساس الميول التي قد تتغير بشكل ملحوظ كنتيجة لممارسة المهنة لفترة، أو التي قد تنمو فقط بسبب الخبرة فيها.

والافتراض الثالث هو أن الشاب أو الشابة بميول تتماثل مع ميول مجموعة مهنية سوف يستمتعان بالعمل الذي يقوم به أفراد هذه المهنة من الرجال والنساء. ويجب أن يلاحظ أن الكلمة هي «يستمتعان»، وليست هناك اشارة للنجاح في المهنة. وقد أوضح سترونك ذلك في تعليمات اختباره بأنه لا يعني باختباره توضيح النجاح المحتمل للأفراد الذين يتم اختيارهم بهذه الوسيلة، ولهذا السبب يحتاج الأمر قياس القدرات والدافعية والخلق، في حين أن قياسات الميل تسهم في اعطاء معلومات عن رضا الفرد المتوقع وسعادته في المهنة.

وهناك اختباران منفصلان للميول المهنية للرجال والنساء ويتضمن كل منهما (٤٠٠) فقرة منها (٢٦٣) فقرة تتكرر في كل صورة. وقد نشر الاختبار الأصلي سنة (١٩٢٧)، وبالامكان تصحيحه لـ (٣٩) مهنة للرجال و(١٨) مهنة للنساء. وشملت صورة (١٩٥٩) المعدلة (٤٨) مقياساً للرجال و(٢٩) مقياساً للنساء. ان تصحيح الاختبار معقد جداً، ويحتاج الى وقت، ويحسن اجراؤه باستخدام الماكينة، ولهذا السبب يكون من غير الطبيعي ايجاد كل المقاييس المستخدمة ومن المعتاد أن تصحح فقط مختارات من المقياس لأي فرد يختبر، رغم أن سترونك يستنكر ذلك.

وقنن الاختبار بالرجوع الى ميول الرجال والنساء المعروفين بنجاحهم في المهنة وأعطى سترونك (١٩٥٩) خصائص المجموعات التي استخدمها. ويتراوح ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية بين (٠,٧٦) و(٠,٩٤) لمقاييس (١٧) رجلاً، في حين تراوح ثبات الاختبار بطريقة اعادته بعد أكثر من (١٨) سنة، للمقاييس نفسها، بين (٠,٤٨) الى (٠,٧٩).

بالاضافة الى البيانات التي ذكرت عن المهن المشار اليها، فأن الاختبار يعطي مقاييس للمستوى المهني، ومستوى التخصص، ونضج الميل والذكورة والأنوثة.

بطاقة كودر للتفضيل المهني: -

يعتبر هذا الاختبار نتاجاً لتجارب مستفيضة كما حصل بالنسبة لاختبار سترونك للميول المهنية. وقد نشرت الصورة الأولى منه سنة (١٩٣٩)، وأدخلت عليها التحسينات منذ ذلك التاريخ واعتمدت على نتائج البحث المستمر، الذي موّل جزئياً من الدخل الذي حصل عليه من بيع الاختبار.

ان هدف بطاقة كودر للتفضيل المهني هو كشف ما يجب الفرد أن يقوم به، وما لا يجب أن يقوم به، ومطابقة تفضيلاته بالنشاطات المتصلة بالمهن. ويتم ذلك بتقديم (١٦٨) مجموعة من النشاطات، في كل مجموعة ثلاثة نشاطات، ويوجه الفرد الى توضيح ما يحبه أكثر وأقل في كل مجموعة، ويحصل ذلك بترتيب تفضيلاته بالنسبة للنشاطات الثلاثة، واجراء المقارنات المزدوجة بينها. وهذه ثلاثية من الاختبار:

- تصليح ماكينة خياطة عاطلة
- العزف على البيانو
- رسم منظر ممتع

ان صياغة الاختبار ماهرة، وتثير عادة الاهتمام، وعلى الفرد أن يوضح ما يحبه ويكرهه بثقب ورقة الاجابة بدبوس، وتسجل الثقوب على بطاقة التسجيل، وتعد للحصول على تقدير الميل في عشر مجالات مختلفة. ان تقدير الدرجات في هذا الاختبار سريع وسهل على عكس اختبار سترونك، ويمكن أن يقوم به المختبرون أنفسهم. ويمكن دراسة القوة والضعف المرتبطين بمجالات مختلفة من الميل برسم بروفيل الميول.

ان مجالات الميل الرئيسة التي يمكن الحصول منها على التفضيلات هي: المجال الخلوي والميكانيكي، والحسابي، والعلمي، والاقناعي، والفني، والأدبي،

والموسيقي، والخدمة الاجتماعية والمكتبي. ويتضمن الاختبار مقياس الصدق أيضاً. ويفيد التأكد من دقة تطبيق التعليات، والمبدأ الذي تنطلق منه فقرات الصدق هو أن هناك بعض الميول الشائعة التي تسجل بواسطة كل شخص تقريباً، ويعطينا مقياس الصدق معلومات عن ذلك، حيث يعتبر الأفراد الذين يسجلون عدداً قليلاً من هذه الميول وكأنهم استجابوا بدون اهتمام أو بغير اخلاص، ويمكن التأكد من ذلك. وطبيعي، أنه يحتمل دائماً أن يكشف التأكد عن نمط قائم غير عادي من الميل، ولكنه يحتمل كثيراً أن يشير الى أخطاء في الاجابة، والتي يمكن تصحيحها بعد ذلك. ومن المهم أنه ينبغي أن يبنى التوجيه على معلومات دقيقة عن الميول، ويساعد مقياس الصدق على التأكد من الدقة.

وتتضمن تعليمات هذا الاختبار قائمة طويلة من المهن التي صنفت أصناف الميل العشرة، والتي قسمت بناء على مستويات مختلفة من الفنيين الى أصناف المهرة. وأعطيت أيضاً التوضيحات بنوع العمل الذي تتضمنه صورة التفضيلات الفردية، وبهذه الطريقة يمكن أن تؤخذ في الاعتبار عوامل كالتفضيل في كون الفرد نشطاً في المجموعات، وفي المواقف المألوفة والثابتة، وفي العمل بالأفكار، وفي تجنب الصراع، وفي الإدارة وقيادة الآخرين والتأثير عليهم.

لقد ذكر كودر سنة (١٩٥٦) ثباتات بطاقته بمدى يتراوح بين (٠,٨٤) الى (٠,٩٢)، وقد حصل عليها من المقاييس المنفصلة بدراسة تفضيلات الف رجل ومائة إمرأة ومائة ولد ومائة بنت. وحصل على تقديرات البروفيل للمجموعات المهنية من أكثر من خمسة عشر ألف طالب.

وعلى الرغم من ضخامة العمل الذي صرف على البطاقة، إلا أنه يظهر ان بطاقة كودر للتفضيل المهني قابلة للتمويه، وان استخدامها يجب أن يكون مقيداً للمواقف التي يقدر فيها الأفراد الحاجة الى الصدق، ويرغبون فيها التعاون مع من يطبق الاختبار. وتكون فائدة الاختبار قليلة عندما تكون هناك ترقية تعتمد على نتائج الاختبار، وقد يكون أداة مفيدة جداً عندما تكون هناك حاجة الى التوجيه

المهني. كما يستخدم الاختبار أقل بكثير في بريطانيا عنه في أمريكا، طالما أن المفردات والمعايير تعود الى القطر الأخير، وهذا صحيح أيضاً بالنسبة لاختبار سترونك للميول المهنية.

اختبار لامبرث وبيل للمعلومات العامة: -

يختلف اختبار لامبرث وبيل للمعلومات العامة عن استبيان سترونك وكودر، في أنه صمم لمدى عمري ضيق ولمهمة محدودة، اذ صمم للتعرف على ميول الأطفال في مجالين فقط، هما المجال العلمي والمجال الأكاديمي، في حوالي عمر الانتقال الى المدرسة الثانوية. انه اختبار معلومات بشكل أساسي، ويقاس الميل بالمعلومات التي يحصل عليها من موضوع الميل.

لقد تبين أن الأطفال الذين لهم قدرات عالية يحتمل أن يجمعوا معلومات أكثر عن معظم الموضوعات، بصرف النظر عن ميولهم الحقيقة، ويحتمل أن يقيس اختبار المعلومات الذكاء على الأقل كما يقيس الميل. ولغرض التغلب على هذه الصعوبة فقد أدخل عنصر الاختيار في الاختبار، ورتبت الفقرات بمعدل ست فقرات في كل صفحة، ويطلب من الافراد الذين يطبق عليهم الاختبار أن يجيبوا على ثلاث فقرات فقط، وتقسم الفقرات بالتساوي بين الموضوعات العلمية والأكاديمية، بحيث يمكن للطفل أن يجيب على ثلاث فقرات من نمط واحد، أو فقرتين من نمط واحد وفقرة واحدة من نمط آخر، وذلك استناداً الى أن الطفل سوف يختار الفقرات التي تتفق مع ميوله. وقد يكتسب الطفل المعلومات المطلوبة من خارج المدرسة. أكثر من أن يتعلمها من التعليم الشكلي.

ولأنه وجد أن هناك ميلا للإجابة على الأسئلة المبكرة على صفحة من صفحات الاختبارات الفرعية الأكثر سهولة، فقد صمم القسم الثاني من الاختبار، وكان ذلك في الحقيقة اختبار مفردات ورتبت الكلمات في مجاميع من ست كلمات، وطلبت معاني ثلاث كلمات من كل مجموعة، ومرة أخرى كانت هناك ثلاث مفردات عملية، وثلاث أخرى أكاديمية في كل مجموعة، ولكن في هذه الحالة، ولكن، في هذه الحالة

قد ينظر الى العدد القليل من الكلمات بشكل خاطف، ويعتقد أن ذلك سوف يؤدي الى القيام باختيار حقيقي بدلا من محاولة اختيار المفردات الثلاث التي تشاهد أولا.

ويمكن الحصول على مقياسين لكل موضوع، أحدهما للفقرات العلمية (ع)، والآخر للفقرات الأكاديمية (أ)، ويعتبر الفرق بينهما (ع - أ) مقياساً للميول العلمية. ولغرض التغلب على الصعوبة التي يسببها الأطفال الذين لهم قدرات عالية من حيث أنهم أقدر في الإجابة على أسئلة أكثر من الأطفال الذين لهم قدرات واطئة فقد استخدمت أحياناً المعادلة: - ١٠٠ (ع - أ) ÷ (ع + أ) كمقياس للميل العلمي، وضرب الناتج في مائة للتخلص من الكسور.

لقد أوجد پيل (١٩٤٨) الارتباط بين الدرجات العملية في الاختبار ودرجات مقياس الكسندر للاداء، فحصل على معامل ارتباط (+٠,٢٤٩٠) و(+٠,٢٣٣٢)، وكان الارتباط مع اختبار موراي هاوس للذكاء (-٠,٢٦٠٩). وكان أفراد العينة (١٧٣) ولداً بعمر يزيد على إحدى عشرة سنة.

لقد طور هذا الاختبار نتيجة للعمل المبكر عن الميل كأساس لاختيار طلاب المرحلة الثانوية من قبل لامبرث (١٩٤٩).

اختبار وايزمن وفيتزباتريك ديفون للميل: -

لقد صمم اختبار ديفون كاختبار لامبرث وپيل للمعلومات العامة ليساعد في اختيار الأولاد والبنات الذين تراوحت أعمارهم بين أكثر من إحدى عشرة سنة وبين أكثر من ثلاث عشرة سنة للتعليم المهني. ولم تكن هناك محاولة للحصول على صورة مفصلة لميول الأطفال، وإنما كان الهدف قياس شدة ميولهم المرتبطة بمجالين واسعين فقط هما المجال الأكاديمي والمجال العملي. ويحصل على درجتين منفصلتين لكل طفل هما الدرجة الأكاديمية (أ) والدرجة العملية (ع).

والطريقة هي الاستفسار عن الأطفال أن يذكروا فيما إذا كانوا يحبون أو يكرهون نشاطات متنوعة، أو فيما اذا كانوا «لا يعرفونها». وقد رتبت النشاطات في مربعات، ستة. نشاطات في كل مربع ويؤشر الأطفال من كل مجموعة على

النشاطات التي يحبونها بالدرجة الأولى والثانية. ويتضمن كل مربع نشاطين عمليين ونشاطين أكاديميين، والنشاطان الآخران حياديان في هذا المجال. وتتضمن النشاطات الحيادية فقرات كلعب كرة القدم، واللعب مع الأطفال الآخرين، وتناول الحلويات والمرطبات، والذهاب الى السيرك. لقد وجد أن الفقرات الحيادية مفيدة من حيث أن الطفل الذي يفضل اختيار فقرة عملية على فقرة حيادية يحتمل أن يكون له ميل حقيقي في المهن العملية (فيتز باتريك ووايزمن، ١٩٥٤).

لقد أظهرت التجارب التي أجريت على عينه من (٦٠٠) طفل في مدارس كورنيش ان الاختبار ميز عند مستوى دلالة (١٪) بين الأطفال الذين كانت أعمارهم تزيد على ثلاث عشرة سنة في الأنواع الثلاثة من المدارس، هي المدارس الثانوية الأكاديمية، والمدارس المركزية، والمدارس الثانوية الحديثة. وكانت فروق الدرجات العملية فقط ذات دلالة بالنسبة للبنات، الا أن كلا من فروق الدرجات الأكاديمية والعملية كانت ذات دلالة بالنسبة للأولاد. وكان ثبات الاختبار بالنسبة لأولاد هذه العينة (٠,٩١) للدرجات العملية، و(٠,٨٨) للدرجات الأكاديمية، وبالنسبة للبنات (٠,٩٠) و(٠,٨٨) على التعاقب.

لقد وجد أن ارتباطات الدرجات الأكاديمية مع عدد من قياسات الذكاء والتحصيل في اللغة الإنكليزية والحساب منخفضة جداً الى درجة يمكن اهمالها، الا أن الارتباط مع الدرجات المستقاة من التقارير المدرسية التي تغطي، من بين الأشياء الأخرى، تقديرات المدرسين للقدرة المهنية، والميل والقدرة في المواد العملية، وأقوى وأضعف المقررات الدراسية والطموح المهني كان (٠,٢٤٦). وكانت الارتباطات بين الدرجات العملية (ع) والدرجات الأكاديمية (أ) (-٠,٦٦) بالنسبة للأولاد، و(-٠,٣٦) بالنسبة للبنات، مشيرة بذلك الى أن نمطي الميل المقدرين بواسطة الاختبار مستقلان عن بعضهما. وأظهر التحليل العاملي ان الدرجات العملية مماثلة للدرجات المهنية من حيث التركيب.

وأظهرت تجربة أخرى أجريت على (١٧٥) ولداً بعمر يزيد على إحدى عشرة

سنة (وايزمن، ١٩٥٥) ان النتائج كانت مشابهة للنتائج التي حصلت عليها من الأطفال الذين كانت أعمارهم تزيد على ثلاث عشرة سنة، وفي هذه الحالة أجريت المقارنة مع اختبار لامبرث وبيل، ووجد أن الارتباط بين درجات القسم العملي من الاختبارين ضئيل (-٠,٠٨٧)، وتبين أن اختبار ديفون مشبع بعامل الميل الى درجة أكبر من اختبار لامبرث وبيل. وقد استخدم كل من اختبار ديفون للميل واختبار لامبرث للمعلومات العامة في برنامج المؤسسة القومية للبحث التربوي. ووجد في عينتين صغيرتين من الأولاد والبنات من المدارس المهنية ذات الجنس الواحد، ان اختبار المعلومات العامة في عمر إحدى عشرة سنة أظهر درجات أكاديمية أعلى من الدرجات العملية لكلا الجنسين، بينما أظهر اختبار ديفون للميل نتيجة عكسية. واعتبر ويكرسمه وبار (١٩٥٩) أن ما حصل كان متوقعاً بسبب طبيعة الاختبارين المختلفة، وبسبب تميز معظم مقررات المدرسة الابتدائية ويحتمل أن تكون المعلومات الأكاديمية في هذا العمر أكثر من المعلومات العملية، الا أن تفضيلات معظم الأطفال الحقيقية هي النشاطات العملية. والخلاصة ان اختبار ديفون في هذا العمر قد يكون مقياساً للميل أكثر نجاحاً من اختبار لامبرث وبيل. ويظهر كل من الاختبارين ميولا عملية أكثر لدى الأولاد بعكس البنات، في حين أن ميولهم الأكاديمية كانت مشابهة الى درجة كبيرة.

اختبار فليمنغ كوستولد لقياس الشخصية*

يختلف هذا الاختبار عن الاختبارات التي وصفت سابقاً في بعض الخصوصيات المهمة فهو يتضمن أولا استبيانين للتفضيلات ومجموعة من مقاييس الاتجاه على نمط لايكرت المعدل وقد صنفت التفضيلات تحت ثلاثة أصناف رئيسية هي الأفكار والناس والأشياء، وبذلك فإنه يشبه في ذلك اختباري المعلومات العامة وديفون أكثر من اختباري سترونك وكودر، ويختلف عن الاختبارين الأوليين بأنه يتضمن قياساً للميول الاجتماعية، إضافة الى الميول العملية والأكاديمية، وبهذا السبب فأنه يستخدم

(*) The Fleming Costwol Personality Assessment (P A I)

في دراسة الشخصية كما يستخدم في التوجيه التربوي. وقد صمم لغرض استخدامه مع أعضاء نوادي الشباب ومع الأولاد والبنات في المدارس.

ان المواضيع الخمسة الأولى، من مجموع تسعة مواضيع، مقاييس للميول. فقد عنون المقياس الأول بـ « معرفة عقلك » يتطلب قياساً عددياً للاتفاق مع كل مجموعة مكونة من (١٢) عبارة مثل: -

- قال توم انه يحب كثيراً عمل أشياء بيديه.
- قالت ميبل أنها تفضل قراءة قصة.
- قال سام إنه من الأفضل أن يتعلم الرقص.

وعنونت بقية اختبارات الميل الفرعية بـ « الحديث عن التمنيات » « والحكم على أشخاص آخرين »، « واختيار العمل »، « وصرف النقود ». وتتضمن بمجموعها (٦٦) فقرة، وترجع (٢٢) فقرة منها الى كل نمط من أنماط الميل الثلاثة، ويمكن الحصول على بروفيلات الميل التي تظهر القوة المرتبطة بأنماط الميل الثلاثة بجمع الدرجات.

وهناك دليل (فليمنغ وديكاريا ونينوث، ١٩٦٠) بأن أنماط الميل مستقلة نسبياً كما يمكن مقارنة أنماط الأولاد والبنات التي يحصل عليها بالتحليل العاملي. وتقترح الدراسات الطولية بأن الميول، كما تقاس بهذا الاختبار، تبقى ثابتة باعتدال فقط خلال سنوات الدراسة الثانوية.

وقد استخرج صدق استبيانات الميل بدراسة علاقة الدرجات التي حصل عليها حوالي ألف طالب بنتائج تطبيق اختبارات مختارة في عمر يزيد على ثلاث عشرة سنة، وبآراء معلميهم، وباستخدام دراسة الحالات. ووجد أن ثبات الاختبار باعادته بعد مرور فترة شهر لمائة طالب كان (+٠,٨٤) بالنسبة للأشياء، و(٠,٩٠) بالنسبة للناس، و(٠,٨١) بالنسبة للأفكار.

وعنونت مقاييس الاتجاه الثلاثة بـ « استخدام اليدين »، « التواجد مع الناس »

« والتحدث عن المدرسة »، وتهتم بالنشاطات العملية، والعلاقات الاجتماعية، والتعليم. فهي بذلك ترتبط بانماط الميل الثلاثة التي قيست في الجزء السابق من الاختبار. كان ثبات الاختبار، بطريقة اعادته، للاختبارين الأوليين بعد مرور فترة شهر هو (+ ٠,٨٧)، و(+ ٠,٨٥) وللاختبار الأخير بعد مرور أسبوع واحد (+ ٠,٩٣).

وعنون الجزء الأخير من الاختبار بـ « حفظ سجل » وهو قائمة في ثلاثة أعمدة من نشاطات وقت الفراغ، والنشاطات العملية والاجتماعية والذهنية. وعلى المختبرين أن يؤشروا على ما قاموا به من نشاطات خلال الأسبوعين الماضيين، وعما اذا كانوا رغبوا القيام بها. ولا تعطى درجات لهذا الاختبار، الا أنه يمكن استخدام المعلومات بضمها الى نتائج اختبارات أخرى.

واستخدم الاختبار باختيار طلاب بعمر يزيد على ثلاث عشرة سنة من المدارس المهنية والتجارية والفنية، وتم تتبعهم، وارتبط النجاح في هذه المدارس بنتائج هذا الاختبار، وأمكن الحصول على معامل ارتباط الرتب (+ ٠,٣) باستخدام مجموعات صغيرة من الأولاد والبنات الذين كانوا يدرسون مقررات كالرسم الهندسي. والفن، والحاسبة، والاختزال.

ومما يثير الانتباه أن ينظر الى هذه الاختبارات في ضوء تمنيات التقدم في قياس الميول، والتي عبر عنها فراير (١٩٣١)، وقد استخدم كل من سترونك وكودر استبياناً من نوع كان مألوفاً لدى فراير. واستخدم لامبرث وپيل اختباراً للمعلومات، وقدما كذلك عنصراً من التداعي الحر عندما طلبا اختيار الأسئلة التي يجب أن يجاب عليها. وقد يسمى فراير اختبار ديڤون للميل وكوستولد لقياس الشخصية بالمقاييس الذاتية. ويظهر أن نظرية قياس الميل باقية الى درجة كبيرة جداً كما كانت عليه سنة (١٩٣١)، ويبدو أن التحسن إنما حصل فيما يخص الوسائل الفنية التطبيقية أو في تقييم النتائج.

الفصل

(١٠)

الاتجاهات والميول والتحصيل

اعتمد استخدام بيانات الميول في التوجيه التربوي والمهني على فرضية شاعت كثيراً وهي أن الميل والقدرة مترافقان. «اذا كنت حقيقة تريد أن تعمل شيئاً. فأن هناك فرصة كبيرة لنجاحك فيه». واعتقد كذلك احتمال فشل الفرد عندما يكون هناك نقص في الميل. وفي الوقت نفسه، أن نظامنا عن التوجيه التربوي في انكلترا وويلز كان قد اعتمد لسنوات عديدة على قياسات القدرة والتحصيل، وكان توزيع الأطفال على المدارس الثانوية يتم دون أن يسبقه أي استقصاء حقيقي عن الميول الفردية للأطفال، رغم التقسيم الى الأنماط التي وردت في تقرير نوروود لسنة (١٩٤١)، وبذلك فان طفلا مولعاً بالقراءة بنسبة ذكاء (١٠٠) يحتمل أن ينتهي به الأمر الى دخول مدرسة ثانوية حديثة، بينا يحتمل كثيراً أن يجد صديقه الذي نسبة ذكائه (١٢٠) بميول عملية صرفة طريقه الى المدرسة الثانوية الأكاديمية. وقد يساعد انتشار المدرسة الثانوية الشاملة على إيقاف هذا النوع من الخلل، عندما يعتمد الاختيار كلية تقريباً على القدرة الأكاديمية والتحصيل. ثم يؤخذ بنظر الاعتبار ما يحبه الطلاب وما يكرهونه في المراحل اللاحقة. ويختار الطلاب المقررات الدراسية التي يرغبون دراستها للامتحانات العامة لأنهم يحبونها جزئياً، والمدرسة التي تحاول أن توزع الطلاب توزيعاً جامداً مبنياً على القدرة وحدها قد تكون هدف انتقاد كبير. ان الاعتقاد أن للناس الحق في أن يعملوا ما يريدون قد

مات تماماً، فلا يزيد الأطفال وآباؤهم أن يعملوا فقط ما يقول المعلمون أنهم قادرون على عمله.

وما يتعلق بالتعليم اللاحق، يكون الالتحاق بالفصول الدراسية مفتوحاً للطلبة الذين اجتازوا امتحان الكفاءات، ويعتمد اختيارهم للفصل الدراسي، والمادة الدراسية التي يؤهلون فيها أساساً على العوامل الشخصية، التي يكون الميل عادة أهم هذه العوامل. ومع هذا، فان القيام باستطلاع سريع عن الميول لا يعتبر أمراً غير طبيعي، فيفترض أن يكون التقديم الى دراسة معينة دليلاً على رغبة حقيقية في متابعته.

ويعطي اهتمام أكبر للميول في حالة التوجيه المهني، وقد بدأ هذا الاهتمام بالتوسع في التوجيه التربوي عندما شملت المقررات الدراسية المهنية إضافة الى الدراسات الأكاديمية. وغالباً ما تحاول اختبارات الميول أن تميز بين الطلاب الذين تغلب لديهم الميول العملية عن أولئك الذين تكون ميولهم أكثر أكاديمية. إن توجيهاً من هذا النوع الذي يعتمد على الميول، يمكن القيام به بثقة فقط اذا كانت الميول ثابتة، ومن المهم الا يوجه الأطفال الى الدراسات المتخصصة من التعليم الا عندما تستقر ميولهم.

ان الاعتقاد بأنه يمكن قياس القدرة العامة في عمر مبكر جداً مقارنة بالميول والقدرات الخاصة يفسر استخدامها المحدود تقريباً في التوجيه التربوي. ويختلف الخبراء حول نقطة فيما اذا كان لهذا الاعتقاد أساس من الصحة، وأيد بيرت (١٩٤٧) ذلك، الا أن پيل (١٩٤٩) يظهر أنه أكثر تشككاً في ذلك.

واحدى المشكلات التي تواجه توزيع الأطفال الى أنماط مختلفة من المدارس الثانوية هي وجود ارتباط ذي دلالة بين الأكاديمية والقدرة العملية، وعدم إمكانية إجراء التوزيع الواضح على أساس القدرة وحدها. وقد بحث لامبرث (١٩٤٩) ووايزمن (١٩٥٥) عن إمكانية خفض حجم المجموعة التي لا يمكن اتخاذ قرار بشأنها باستخدام اختبار الميول الأكاديمية والعملية بالاقتران مع اختبارات القدرة،

ووجد كل منهما أنه رغم توفر المعلومات الإضافية فكان لا يزال حوالي (٤٠٪) من الأطفال الذين لم يظهروا انحيازاً دالاً سواء في القدرة أو الميل. ومع أن اختبارات الميل توفر معلومات مفيدة، الا أنها لا تقترب في أي حال من توفير حل كامل لمشكلة التوجيه في المدرسة الثانوية.

وحتى لو أمكن إجراء توزيع واضح المعالم في هذه السن المبكرة، فانه يشك فيما اذا سيكون ذلك أمراً مرغوباً، وما لم يكن هناك دليل محدد بأن الميول قد استقرت في عمر الحادية عشرة فان استخدام اختبارات الميول ستؤدي الى توزيعات خاطئة من غير شك كأية طريقة أخرى تماماً. وقد تأكد ذلك من دراسة لامبرث المتقدمة، فعندما أعيد اختبار بعض الأولاد الذين زادت أعمارهم على إحدى عشرة سنة بعد مرور سنة أو سنتين في المدارس الثانوية، وجد تغير ذو دلالة في تميز الميل، وكان التميز في كل من المدارس الأكاديمية والحديثة بعيداً عن الجانب الأكاديمي من المنهج ومتجهاً نحو الجانب المهني منه. وقد وجد أن المسؤول عن هذا التغير في الميل هو المنهج الواسع المتضمن خبرات دراسية عملية أكثر من تلك التي استمتع بها الأطفال قبل عمر الانتقال. وهذه النتيجة تضع أساساً للتحذير ضد اتخاذ قرار مبكر جداً حول نمط المقرر الدراسي الذي سيتابعه الطفل سواء كان ذلك من قبل الأطفال أو الآباء أو الإداريين.

وقد لاحظ فليمنغ وديكاريا ونيوث (١٩٦٠) كذلك تغيرات في تحيز الميل خلال سنوات المدرسة الثانوية. واستخدموا في استقصاءاتهم اختبار فليمنغ لقياس الشخصية ليقيس الميل بالنسبة للأفكار والناس والأشياء. وأظهرت الدراسات الطولية التي أجريت على طلاب وطالبات المدارس الثانوية الأكاديمية أن الميل نحو الناس بقي ثابتاً نسبياً إلا أن الميل نحو الأشياء انخفض بدلالة فيما بين الدخول الى المدرسة وعمر السادس عشرة سنة تقريباً، وكانت في الوقت نفسه زيادة في الميل نحو الأفكار لدى البنات الا أنها لم تلاحظ لدى البنين. وأظهرت دراسة عرضية واسعة واسعة بين طلاب المدارس الثانوية الانخفاض نفسه في الميل نحو الأشياء في حين أن الميل نحو الناس والميل نحو الأفكار بقيا ثابتين تقريباً. ويحتمل أن يكون الاختلاف بين

هذه النتائج وتلك النتائج التي ذكرها لامبرث نتيجة لاختلاف أنواع الاختبارات المستخدمة. وقد اعتمد لامبرث في قياسات الميل على المعلومات، في حين أن فليمنغ وديكاريا ونيوث استخدموا اختبار التفضيلات، ورغم أن الاختبار الثاني يعتبر مستقلا عن القدرة العقلية مقارنة بالاختبار الأول، الا أن الأول بسبب اعتماده على اكتساب المعلومات فانه لا يعتبر مستقلاً عن القدرة العقلية. ويرجح أن يكون اختبار فليمنغ لقياس الشخصية أكثر نقاءً في قياس الميل من كل من اختبار ديفون أو لامبرث - پيل. ويحتمل في الوقت نفسه أن يكون فيه مجال أوسع لتزييف الاستجابات من الاختبارين الآخرين.

واذا اعتبر الميل عاملا في وسائل اختبار الطلبة، يكون من الضروري التعرف فيما اذا كان يرتبط بالنجاح اللاحق. ان الدراسات المبكرة التي أجراها داشيل (١٩١٩) وبريجز ودولينكر (١٩٢٠) تقترح أن الارتباط بينهما منخفض، بينما توصل ثورندايك (١٩٢١) الى نتائج مشجعة. وتظهر بعض الصعوبة في أن مقاييس التحصيل قد تكون مقاييس التطبيق العملي أيضاً، وبذلك فانها تقيس الميل الى درجة ما. ويرى بيردي (١٩٤٤) دراسات الميول بأنها دراسات للدافعية في الواقع، وانه يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار كل من القدرة والميل عند محاولة التنبؤ عن النجاح المهني. وبالتأكيد يحتمل أن يختار عدد كبير من الناس مهناً غير ملائمة لأنفسهم اذا ترك لهم أمر الاختيار. وقد وجد كل من فراير (١٩٢٣) وستيف (١٩٣٨) انه يظهر أن حب عمل من نوع خاص لم يرتبط بالذكاء في أي عمر، واعتقد هاريس (١٩٤٩) أنه في حالة ضباط الجيش على الأقل، قد تكون آثار التدريب والميل أكثر أهمية من القدرات الخاصة في تحقيق النجاح.

يحتل التوافق الاجتماعي مركزاً عالياً بين الأسباب التي تؤدي الى اختيار مهنة معينة فهناك أشكال سائدة من المهن. كما أن هناك أساليب لتصفيف الشعر بين الشباب من كل المستويات الاجتماعية والثقافية. لقد وجد فيرنون (١٩٣٧ و١٩٣٨) دليلاً على ذلك بين الطالبات الجامعيات وأشار ماكارلين (١٩٥٠) الى وجود حالة مماثلة بين طلاب المدرسة الثانوية يتأثر اختيار المهنة بالمستوى الاجتماعي -

الاقتصادي للمنزل، وتوفر الوظيفة محلياً، والتقاليد والأنماط السائدة، إضافة الى الخبرة في المواد الدراسية التي يمكن أن تؤدي الى مهنة معينة بشكل مباشر.

ان العجز في اختيار المهنة شيء عادي خلال سنوات المرحلة الثانوية، ولكنه قد يكون أمراً خطيراً عندما يؤثر في تفضيل عمل. ولا يكفي إظهار حب وظيفة مسبقاً، الا اذا كانت هناك معرفة حقيقية فيما تتضمنه تلك الوظيفة أيضاً. وقد وجد وليامز (١٩٦٢) كما وجد ماكفارليني، ان طلاب المرحلة الثانوية كثيراً ما يحملون أفكاراً غير دقيقة جداً عن ذلك. وتؤكد دراسة مسحية قام بها ويكارسما وبار (١٩٥٩) ان هذه الحالة ليست غير عادية بالمرة. ولهذا السبب يكون الأمر مهماً الا يُبنى أي توجيه تربوي أو مهني على التعبير عن الميل دون التأكد أن هذه التعبيرات مبنية على معلومات دقيقة.

يدعو بعض أصحاب الأعمال في هذه الأيام الأولاد والبنات عند اقترابهم من سن التخرج إلى قضاء بعض الوقت في مصانعهم قبل أن يبدأوا فيها العمل فعلاً، وهذه الالتفاتة جيدة من وجهة نظر كل من صاحب العمل ومن يتوقع استخدامه. وقد يمنع ذلك في بعض الحالات قدراً كبيراً من المشاكل فيما بعد. إن الفرد الذي هيأ نفسه لنوع معين من العمل، ثم وجد نفسه غير ملائم له فيما بعد، يتعرض الى خطر بداية انتقال من وظيفة الى أخرى، وقد ينتهي بعدم توافق يستحق العطف.

لقد وجد عادة أن النجاح التربوي والمهني أكثر ارتباطاً بالذكاء منه بالميل، وأن العلاقة بين الذكاء والميل ليست علاقة بسيطة، وتظهر إمكانية ارتباط بعض أنماط الميل بالذكاء أكثر من غيرها. وتؤيد أعمال كارتر (١٩٣٢) وبردي (١٩٤٣) وديفيس (١٩٥٩) هذه النظرة. يعتمد الميل نحو مواد دراسية كالعلوم واللغات على الذكاء أكثر من الميول الاجتماعية التي تنتشر بين الناس من كل المستويات الذهنية. وحيثما يتطلب النجاح تركيز الذهن وضبط النفس، كما يحصل في القراءة أو تعلم العزف على آلة موسيقية، فقد وجد ديفيس أن الأطفال ذوي الذكاء المنخفض مالوا الى فقدان ميلهم أسرع من الأطفال ذوي الذكاء المرتفع. ان النجاح في ميل

ما كثيراً ما يؤدي الى تحسن العمل المدرسي عن طريق رفع معنويات الطفل ويظهر أنه يقوم بعمل جدير بالاهتمام.

ويحدد الذكاء أحياناً المستوى الذي قد يعمل فيه الميل أكثر من اختيار الميل. ان جمع الطوابع مثلاً، قد يعني وضع الطوابع في الأماكن الصحيحة من البوم أو انه قد يصبح دراسة متخصصة تخصصاً عالياً للتأريخ والجغرافية، والوسائل الفنية لانتاج الطوابع. لقد وجد بوينتون (١٩٤٠) ان الذكاء العالي، بين أطفال بعمر حوالي احدى عشرة سنة، يظهر أنه يرتبط بتنوع كبير لهوايات الميل، ومع ذلك لم تكن هناك هواية خاصة ارتبطت بالذكاء الواطىء بشكل ثابت. وعندما تقدم خدمات التوجيه فان ما هو مهم جداً أن يعرف كيف يعبر الأطفال عن ميولهم أكثر من معرفة وجودها لديهم.

وقد يعطي الذكاء والميل معاً دلالة نجاح جيدة، ولكن أهميتها النسبية يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار. لقد أظهر انكس (١٩٥٠) باستخدام التحليل العاملي، ان الميل نحو المادة الدراسية لعب دوراً أقل بكثير من دور الذكاء في النجاح في العلوم، ولكنه حصل على تنبؤ لتحصيل أطفال المدرسة من قياسات الذكاء والميل معاً أفضل من استخدام أي منها بمفرده.

عندما نتناول الميل والتحصيل في المواد الدراسية فانه يجب وضع عدد من العوامل في الحسبان، لسبب واحد هو أن الشعور بسعادة النجاح قد يؤثر كثيراً في حب الطفل لمادة دراسية، وقد وجد شكسبير انه كان هناك حب ملحوظ بين البنين والبنات في سن الحادية عشرة تقريباً للمواد الدراسية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نتائج مباشرة، فقد أحب الأطفال الحساب والعلوم، والشعر والمحفوظات أكثر من الأدب والتاريخ والجغرافية. وفيا بعد، عندما، عندما اقتربوا من عمر ترك المدرسة فقد أعطوا للمواد الدراسية النفعية وزناً أكبر ووجد بريتشارد (١٩٣٥) أيضاً أن التفوق بين طلاب (٤٧) مدرسة كان من بين الأسباب التي تكررت كثيراً في حبهم لمادة دراسية، وان الفشل فيها كان سبب كراهيتهم لها.

ويحتمل أيضاً أن تكون آثار الميل على التحصيل واضحة في المدى الطويل أكثر منها في المدى القصير. وقد اقترح ماير وپنفولد (١٩٦١) أن الميل في المراحل المبكرة لا يصاحب بالضرورة التحصيل الجيد، ومع ذلك قد يؤدي الى بذل جهد متواصل يؤدي بدوره أخيراً الى النجاح، واذا كان ذلك صحيحاً فان النجاح المبكر الناتج عن القدرة، قد يبعث ميلاً، والذي يؤدي بالتالي الى المثابرة في بذل الجهد وباتحاد ذلك مع القدرة يحتمل أن يصل الطالب الى قمة النجاح.

يحتمل، أيضاً، أن يسهم الميل كثيراً في النجاح في بعض المجالات أكثر من غيرها. وقد لاحظ سترونك (١٩٤٣) ان التشابهات بين ميول الأفراد تلفت النظر أكثر مما بينهم من اختلافات، وان العمر، والجنس والمستوى الاقتصادي والمهني لا يظهر انه يؤثر في ذلك، هذا التداخل في ميول الجماعات دلالة على عدم وجوب توقع وجود علاقة بين الميل والقدرة، واذا كانت هناك علاقة فيحتمل وجودها في مجالات متخصصة، وليست في تلك المجالات التي يميل اليها معظم الناس، وان الدليل الذي يؤيد ذلك هو أن الميول العلمية والرياضية والهندسية ترتبط بالقدرة أحياناً، في حين أن الميول الاجتماعية والتجارية ليست كذلك، ويحتمل أن تنتشر الميول الاجتماعية بتساو أكبر من الميول الذهنية بين أفراد المجتمع.

وسبب آخر في عدم موافقة الميل والقدرة هو أن الميل قد يرتبط بالأجزاء غير الهامة أكثر من ارتباطها بالأجزاء الأساسية، فالأطفال الأغبياء الذين يعرف معلمهم كيف يخلق لهم جو عمل سعيد، قد يميلون نحو دروس الحساب ويستمتعون بها حسب مستويات كفاءتهم الخاصة، ولكن درجاتهم على اختبار حساب مقنن قد لا ترتبط ارتباطاً عالياً بهذا الميل. ويوفر الميل الرضا عن العمل أكثر مما يهيىء النجاح. وقد ينتج الرضا عن العمل من أسباب عديدة، لا ترتبط جميعاً بالنجاح.

وليس بالضرورة أن يرتبط نقص الميل بالفشل، فقد يقضي رجل أيامه وهو يعمل في وظيفة لا يميل اليها كثيراً، أو أنه يكرهها في الواقع، ولكنها توفر له الأمن، وتسمح له وقت فراغ يتابع فيه ميوله الحقيقية. فاذا توفرت له القدرات

الضرورية ويعمل وفق ما يمليه عليه ضميره، يحتمل أن يكون موظفاً مرضياً، ولو أنه قد يكون أكثر سعادة اذا كان أكثر اندماجاً فيها. ان عدداً كبيراً من الناس يشعرون بالرضا عن وظيفتهم اذا أدوها بشكل جيد مهما كانت هذه الوظيفة.

لقد ناقشنا حتى الآن الميول وعلاقتها بالتحصيل، فالاتجاهات التي لها جذور أعمق من الميول، كقاعدة، قد يتوقع أن يكون لها بعض الأثر في النجاح، وقد وجد أن ذلك واقع حقيقة فقد وجد دافي وكريسي (١٩٤٠) ارتباطات واطئة ولكنها دالة احصائياً بين الدرجات المتعلقة بالأجزاء المرتبطة من اختبار البورت فيرنون «دراسة القيم» وبين قائمة سترونك «للميول المهنية» فالميل في المحاماة كمهنة مثلا ارتبط ايجابياً بالقيم الاقتصادية والسياسية، وارتباطاً سلبياً بالقيم الجمالية والدينية، في حين أن القيم الجمالية الايجابية والقيم الاقتصادية السلبية قد ارتبطتا بالميول الفنية والأدبية. وقد اقترح أن الارتباطات العالية كانت غير محتملة في مرحلة الدراسة، طالما أن الميول المهنية لا تزال غير نامية، في حين ان الاتجاهات التقيمية قد تكون واسعة ومتطورة جداً. إذا كان ما دعاه كارتر (١٩٤٠) صحيحاً فيما يخص نمو الميول المهنية على أنه في طبيعة التكيف للظروف البيئية والشخصية، فيحتمل كثيراً أن تؤثر فيها الاتجاهات. ان الأمور التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ليست البيئة البيتية والحاجات والمصادر الثقافية المتوفرة والمؤهلات الجسمية والعقلية فحسب، ولكن الرغبة في التماثل بجماعة يعجب بها، وان ما يعجب به الفرد سيعتمد على قيمة الشخصية. ويؤدي التماثل الى تضييق الخبرة وتوسع المعرفة بجماعة مهنية معينة يستثار فيها الميل. ان الميول المهنية التي تستثار بهذا الشكل تتمثل مع الذات، وتجري المحاولات لتمثل الانماط المعجب بها، واذا كان تحقيق ذلك صعباً أو اذا كان النمط غير مرض بما فيه الكفاية، فتجري محاولة تماثل آخر، ويستمر ذلك الى أن يتم العثور على النمط المناسب. ويظهر نمو الميول المهنية بهذه الطريقة كجزء من عملية النضج، وأيدت هذه النظرة بملاحظة تكرر تخلف الأغبياء في نمو ميولهم المهنية.

ويظهر أن بعض الاتجاهات لها خصائص ومستويات معينة من القدرة، وقد

لاحظ دافي وكريسي (١٩٤٠) ان الطلاب الجيدين مالوا بدرجة أكبر من الطلاب الضعاف الى الحصول على درجات نظرية وفنية عالية ودرجات سياسية واقتصادية منخفضة. ويمكن أن تؤثر الاتجاهات النمطية الجامدة أيضاً على التحصيل في المواد الدراسية التي تتطلب المرونة في وجهة النظر. ووجد أكثر واوبلسكي (١٩٥٧) انه رغم أن الطلاب ذوي الاتجاهات النمطية حصلوا على درجات جيدة في الرياضيات والعلوم الطبيعية إلا أنهم حصلوا على درجات واطئة في الانسانيات والعلوم الاجتماعية.

لقد صرف محدود من الجهد على اتجاهات أطفال المدارس نحو المواد الدراسية، وعلى العموم كانت الارتباطات بين درجات الاتجاه والانجاز واطئة، فقد تراوحت معاملات الارتباط التي ذكرها جوردون (١٩٣٧) بين (+٠,٢١) في اللغة الانكليزية والجغرافية الى (+٠,٣٣) في الرياضيات. وقام كل من ستاسي (١٩٤٨) وسميث (١٩٥٨) بأبحاث مماثلة.

وقد تكون الاتجاهات في بعض المواد الدراسية أكثر أهمية من غيرها، وأشار بيكس (١٩٥٩) الى نتائج دراسات أجراها للمؤسسة القومية للبحث التربوي التي تقترح أن الاتجاه قد يرتبط بالنجاح في الحساب أكثر من ارتباطه بالنجاح في اللغة الانكليزية، ويظهر بشكل عام أن هناك دليلا على أن الاتجاهات الضعيفة كانت عاملاً مهماً في الفشل في الحساب، وانه كانت هناك حالات متطرفة نمى فيها الأطفال خوفاً حقيقياً من العمل الذي يتضمن الاعداد، وكان لهذا الخوف أثر كبير على تقدمهم في الرياضيات، ان كراهية اللغة الانكليزية قد لا تعوق النجاح في هذه المادة، إلا أن كراهية الحساب يحتمل كثيراً جداً أن يرافقها الفشل. وتوصل براهيني (١٩٦٢) الى نتائج يظهر أنها تؤيد هذا الاختلاف بين المادتين الدراسيتين.

ويبدو أن هناك علاقة معقدة بين اتجاهات الأطفال وتحصيلهم في المدرسة، لقد اعتقد أرفيدسن (١٩٥٦) أنه رغم ارتباط الاتجاه الجيد نحو المدرسة بالدرجات العالية، إلا أنه لم يكن السبب في ذلك، ولكن الاتجاه تحكم في عوامل أخرى،

حددت تحصيل الطفل. فالمعلم الجيد مثلاً قد يحسن اتجاه الطفل مثلما يحسن عمله، وقد يستدعي صف ايجابي النزعة أفضل ما لدى المعلم من جهود تجاهه. وقد تؤثر الظروف البيئية أيضاً في كل من الاتجاه والتحصيل وقد يكون التعلم تحدياً لطاقات الأطفال، فيقوي اتجاهات الموهوبين. إلا أنه يثبط همة من كانت قدرته واطئة، وبذلك فان الذكاء قد يرتبط بكل من الاتجاه والتحصيل. وعندما يعمل كل من الذكاء والبيت والمعلم في الاتجاه نفسه، فان الارتباط بين الاتجاه غالباً ما يكون عالياً، ولكن ليس بالضرورة أن يكون أحدهما سبباً أساسياً للآخر. ويجب عدم التغاضي عن خطورة اعتبار الارتباط بين المتغيرات دليلا على علاقة سبب بنتيجة في هذه الحالة أو في أية حالة أخرى.

وتتمشى هذه النتيجة مع النتائج التي توصل اليها كلاسي (١٩٤٥) اذ وجد أن هناك ارتباطاً ذا دلالة بين اتجاهات الأطفال واتجاهات أبويهم نحو التربية. وليست بالضرورة أن تؤدي الاتجاهات الايجابية الى الميل، ومع ذلك فان معظم الأطفال وافقوا لفترة ما على أن التربية كانت مهمة ومفيدة، ومال العديد منهم نحو عملهم المدرسي باعتدال بسبب طرائق التدريس المستخدمة، ونظم التعليم والمعلمين.

وتظهر إمكانية عدم ارتباط كل من الميل والاتجاه ارتباطاً عالياً جداً بالنجاح في المواد الدراسية أو في المهنة، وأن القدرات العامة والخاصة أكثر أهمية. وإذا كانت المعلومات عن الميول ستستخدم في التوجيه فانها يجب أن ترتكز بشكل واسع، وتهتم بالانحياز نحو مجموعة المواد الدراسية أو المهن أكثر من انحيازها نحو احداها بصفة خاصة. ويحتمل أن ينمو الميل ويتغير نتيجة لمتابعة مقرر دراسي خاص في التربية أو التدريب، وقد يختلف التعبير النهائي اختلافاً كبيراً في تفاصيله عن الشكل الأصلي. وعندما يتعلق الأمر بالاتجاهات أيضاً، فان الاتجاهات العامة قد تكون أكثر أهمية. وقد تؤثر القيم التي يحملها الفرد، والاتجاهات نحو الذات ونحو السلطة والعمل في النجاح أكثر من الاتجاهات نحو المواد الدراسية أو نحو مهن خاصة. وإذا تذكرنا مثل هذه الاعتبارات فان المعلومات عن الميول والاتجاهات قد تزودنا بمعلومات مفيدة عن القدرات والتحصيل في التوجيه التربوي والمهني.

الفصل

(١١)

الاتجاهات والميول والتعليم

لا يوجد كتاب تربوي يبحث بأكمله عن الطلبة فقط، ولهذا يبدأ هذا الفصل بمناقشة اتجاهات وميول المعلمين. وليس هذا لأنه يمكن التعرف على المعلمين باتجاهاتهم وميولهم أو لأنهم يختلفون بشكل ملحوظ عن أفراد المهن الأخرى في هذه الاعتبارات. فقد وجد سترونك في الواقع أنه لا يمكن وضع مقياس لميول المعلمين المهنية بشكل عام، وهذا أمر متوقع إذ ليس هناك من سبب يدعو الى تشابه معلم العلوم في ميوله بمعلم الأدب أكثر من تشابه العالم والأديب، ويحتمل كثيراً أن تشبه ميول معلم العلوم ميول العالم أكثر من تشابهها بميول معلم الأدب.

واذا اتبعنا نظام الفصل الأخير فقد يكون من المفيد أن نبدأ بمعالجة مدى ارتباط الاتجاهات والميول نحو التدريس بالقدرة في التدريس. لقد أفادت عدد من الدراسات المتوفرة بوجود ارتباط بين درجات مقاييس الاتجاهات ومقاييس متنوعة عن كفاءة المعلم. وصاغ بيكر (١٩٣٥) أشهر مقاييس الاتجاهات المعروفة، والذي يقيس الاتجاهات نحو المعلمين ومهنة التعليم. لم يفترض بيكر بوجود ارتباطات بين السمات التي درسها والنجاح في مهنة التدريس، إلا أن الآخرين استخدموه لهذه الغاية. وتقترح النتائج التي توصل اليها ماتبوس (١٩٤٠) وروستكر (١٩٤٥) ورولف (١٩٤٥) ولاديوك (١٩٤٥) أن مقياس بيكر قد يكون ذا فائدة محدودة في

تحديد المعلمين من المستويات المختلفة من الكفاءة. وأجري هذا العمل كله في أمريكا.

ولقد أيد بحث آخر مماثل أجري في بريطانيا باستخدام مقياس الاتجاه « المعلمون والتعليم » الذي وصف في ملحق الفصل الثالث وجهة النظر التي ترى أن هناك ارتباطا قليلا أو معدوماً بين درجات الاتجاه ودرجات التطبيق التربوي في حالة طلبة كليات المعلمين (ايفانز، ١٩٥٢ أ، ١٩٥٣). ويقترح رد الفعل أن هذه النتائج ليست غريبة في الواقع، إذ ركز اختبار الاتجاه على مظاهر عديدة من مهنة التدريس، وأنه من الممكن حقاً أن يكون للطالب رأي سلبي عن بعض هذه المظاهر، كراتب المعلم ومركزه الاجتماعي مثلاً، ولكنه مقتنع تماما بقيمة العمل ويميل بعمق نحو الأطفال أو مادة دراسية معينة، وقد تكون درجة الاتجاه لدى هذا الطالب معتدلة تماماً، إلا أنه قد يكون معلماً أحسن بكثير من طالب آخر متحمس للتدريس غير منتقد له وتساعد هذه الاعتبارات على تفسير الارتباطات الواطئة التي حصلت عليها.

وهناك أيضاً بعض الأدلة على احتمال وجود طلاب متحمسين من غير المنتقدين بين الطلاب من ذوي الذكاء المنخفض، ففي ثلاث كليات لاعداد المعلمين وجدت ارتباطات سلبية بين درجات الاتجاه ودرجات اختبار موراي هاوس لذكاء الراشدين(١). وكانت هذه الكليات جميعاً في موقع جغرافي واحد، ويحتمل أن يرجع سبب هذه النتيجة الى الظروف الاجتماعية والاقتصادية هناك، وتوضح الأدلة التي حصلت عليها من كلية رابعة في موقع جغرافي مختلف بأنه لا يمكن تعميم هذه النتيجة وتطبيقها علمياً على الكليات جميعاً. ومع ذلك فانه من الحكمة استخدام المقابلات الشخصية لتحاشي الطلاب المتحمسين للتعليم من غير المنتقدين.

ويعني « اختبار المعلمين والتعليم » بالاتجاه نحو التعليم كمهنة. وصمم كوك وليدز وكاليس (١٩٥١) اختباراً استخدمت فيه طريقة أخرى، للتنبؤ عن نجاح المعلم مع تلاميذه ومدى رضاه من مهنة التعليم بشكل غير مباشر، وتناولت فقرات « استبيان

منسوتا لاتجاه المعلم » أموراً تدرس كثيراً في مقررات « النظرية التربوية » وأظهرت درجات الاستبيان ارتباطاً ضئيلاً مع درجات الطلبة في الامتحان التحريري لهذه المادة (ايفانز، ١٩٥٨). وعلى الرغم من الادعاءات الأمريكية عن قيمة الاختبار إلا أنه لم يكن هناك ارتباط بين درجات «الاستبيان» ودرجات التطبيق التربوي لدى الطلبة. واذا درست هذه النتيجة من حيث علاقتها على اعطاء دليل في امكانية الطلبة على التزييف والحصول على درجات عالية في الاستبيان وبنجاح كبير، تظهر أن هذه الأداة ليست أداة جيدة لاستخدامها في اختبار طلبة اعداد المعلمين في هذا القطر، ويظهر بذلك حسب رأي أرڤيدسن (١٩٥٦) أن الاستبيان أكثر فائدة لاستخدامه مع المعلمين من ذوي الخبرة في التعليم. ويتضمن بحث جديد نشره هربرت وتورنبول (١٩٦٣) دليلاً على أن استخدام الاستبيان على فترات أثناء الاعداد قد يعطي مؤشرات عن نجاح الطلبة المتوقع، ويستطيع أيضاً أن يظهر تطور اتجاهاتهم أثناء فترة الاعداد، ومن أجل استخدام الاستبيان بشكل أكثر فعالية في هذا القطر فانه من الضروري إعادة تقنينه وصياغة ألفاظه، إذ أن المعايير الأمريكية أظهرت علاقة ضئيلة بالدرجات التي حصل عليها الطلبة هنا.

ويظهر على العموم أن اختبارات الاتجاه نحو التعليم ليست ذات فائدة كبيرة للتنبؤ عن الكفاءة في التعليم، ولكنه يحتمل أن تكون هناك اتجاهات أكثر أهمية. لقد وجد واربرتون وبوجر وفورست (١٩٦٣) أن درجات اختبار المرونة العقلية والراديكالية في التربية ارتبطت ايجابياً بنتائج الطلبة في برامج اعداد المعلمين، وأعطت القيم الاقتصادية كما قيست باختبار « دراسة القيم » ارتباطاً سلبياً، أما بالنسبة لـ «استبيان منيسوتا لاتجاهات المعلم» فقد كانت هناك ارتباطات ذات دلالة مع درجات النظرية التربوية، الا أنها لم تكن كذلك في مجال التطبيقات التربوية. هذه النتائج تدفع الفرد الى الشك في أن الارتباط لا يمثل وجود علاقة حقيقية بين المقياسين الا أنه يوضح اعتمادها المشترك على عامل آخر، ويحتمل أن يكون الذكاء. ويعتبر كل من الاجابة على أسئلة الامتحان والاستجابات الى اختبارات الاتجاه تمارين ذهنية، ويحتمل كثيراً أن تؤثر قدرة الطلبة الذهنية على

درجات كل منهما. وليس هناك ضمان أن المعرفة النظرية ستترجم الى ممارسات صفية، وأن الآراء التي يعبر عنها ستتصل بالفعل، ولهذا السبب يحتمل كثيراً جداً أن ترتبط درجات الاتجاه بدرجات النظرية التربوية أكثر من ارتباطها بدرجات التطبيق التربوي.

ويظهر أن معرفة درجات الاتجاه لا يمكن أن تضيف شيئاً كثيراً الى دقة وسائل اختيار المعلمين، وقد تعطينا هذه المعرفة شيئاً عن الآراء التي استعد الطلبة على التعبير عنها، وقد تعطينا أيضاً بعض المؤشرات عما يحتمل أن يحققه الطلبة في الدراسات النظرية، إلا أنه يحتمل أن يكون اختبار الذكاء موجهاً أحسن في هذه الحالة، كما أنها لا تستطيع أن تزودنا بأية معلومات تامة عن كفاءة الطلبة المحتملة في ممارستهم للتعليم، وبشكل عام يحتمل أن تكون مردودات استخدام اختبار الاتجاه ضئيلا جداً لا تبرر جهد تطبيقه وتقدير درجاته.

وبالعودة الى الميل فان هناك عملاً قليلاً جداً قورن فيه بين كفاءة المعلم وميله نحو المهنة، وفي محاولة لعلاج ذلك أعد اختبار «يوم المعلم» كوسيلة لقياس الميل نحو ما يحتمل أن يقوم به المعلم من أعمال من يوم لآخر، وهو على شكل سرد قصصي ليوم في حياة معلم، وكان من المأمول أنه سوف يمكن ذلك من رؤية النشاطات المختلفة التي، وصفت بشكل يشبه وضعها الحقيقي أكثر من تقديمها بشكل منعزل.

لقد صنفت النشاطات التي تضمنها الاختبار تحت أربعة عناوين رئيسة، أولها، كان متعلقاً بتدريب الأطفال الذهني كاعداد الدروس وتعليمها، وتوجيه الأسئلة والاجابة عنها، واعداد وتصحيح الأعمال التحريرية، وكان هناك عمل متعلق بالتدريب الاجتماعي للأطفال، وتضمن ذلك كل النشاطات المصممة التي تهيىء الأطفال على أن يأخذوا مكانهم في المجتمع الذي يعيشون فيه. ويلي ذلك ما يجب أن يقوم به المعلم من عمل يكون أحسن وصف له هو التنظيم. وأخيراً تأتي الأمور التي لها بعض الأهمية في المدرسة وهي العلاقات بين المدير والهيئة التعليمية، وبين مختلف أعضاء الهيئة التعليمية.

وكانت هذه الجوانب الأربعة من عمل المعلم في الذهن عند صياغة اختبار « يوم المعلم » ووضع خط تحت ثلاث وعشرين عبارة ، وصف فيها المعلم على أنه يعمل أشياء تقع في أحد هذه الأصناف الأربعة. وطلب من هيئة من (١٢) محكماً أن يصنفوا العبارات التي اختيرت. ولما لم يكن هناك دليل عن أكثر جوانب عمل المعلم أهمية ، تقرر أن يتضمن كل جانب العدد نفسه من العبارات. واختيرت في النهاية (١٦) عبارة انفق الحكام على تصنيفها ، وتعلقت كل أربع عبارات منها بكل جانب من الجوانب التي وصفت سابقاً. ونورد فيما يلي الصيغة النهائية للاختبار:

يوم المعلم

في الوصف التالي ليوم المعلم ، وضع تحت عدد من العبارات خط ، قرر فيما اذا كنت تستمتع القيام بتلك النشاطات التي تقوم بها المعلمة سميث ، اذا كنت تستمتع بذلك كثيراً جداً أكتب (٤) على الخط الموجود من الجهة المقابلة للعبارة على الجهة اليسرى.

اذا كنت تميل الى الاستمتاع به أكتب (٣).

اذا كنت شاكاً من ذلك أكتب (٢).

اذا كنت تميل الى كراهية ذلك أكتب (١)

اذا كنت تكره ذلك جداً أكتب (صفر).

يحب مختلف الناس القيام بعمل أشياء مختلفة ، وليست هناك اجابات صحيحة أو خاطئة.

بدأت المعلمة سميث ، بعد الانتهاء من فطورها التوجه نحو المدرسة ، وكان صباحاً جميلاً لذا فقد قررت أن تمشي. وفي الطريق لقيت ثلاثة من تلاميذها وسارت ما تبقى من الطريق معهم ، فتحدثوا عن النادي الذي زاروه مساء أمس. وعندما وصلت الى المدرسة نزعت الآنسة سميث ——

قبعتها ومعطفها وذهبت الى صفها. فبدأ الأطفال بالدخول الى الصف حالاً. وتوجه بعضهم الى مقاعدهم مباشرة إلا أن تلميذاً منهم جلب معه طوابع بريدية أجنبية، وتجمع عدد من التلاميذ حول منضدة الآنسة سميث ونظروا اليها معاً. وعندما دق الجرس أشرت الآنسة سميث تسجيل نقود الغذاء وجمعتها ودق جرس آخر فصفت الآنسة سميث تلاميذها في صف واحد وذهبت معهم للصلوات المدرسية وبدأت الدروس بعد أداء الصلاة. وخلال الدرس الأول علمت الآنسة صفها بعض الأعمال الجديدة التي مالوا إليها كثيراً جداً. فسألوها كثيراً، وبذلت جهدها في الاجابة على الأسئلة جميعاً. وأعطتهم بعد ذلك اختبارا قصيراً ثم جمعت الأوراق وأشرفت خلال الفرصة على توزيع الحليب، وأرسلت الأطفال الى الساحة. ثم ذهبت الى غرفة المعلمين، والتقت بأعضاء آخرين في الهيئة التعليمية وتحدثت معهم.

كان لدى المعلمة سميث فراغ في الفترة التالية فبدأت تصحح الاختبار الذي أجرته سابقاً. واستمرت في الدوام وقت الغذاء وتناولت طعامها في مطعم المدرسة.

وكان عليها أن تتأكد أن الأطفال تصرفوا بطريقة مهذبة على مائدة الغذاء.

وأخذت المعلمة سميث مجموعة من الأطفال خلال النصف الأول من بعد الظهر الى حمام السباحة، وهناك ألقى عليهم محاضر درساً في السباحة. ثم عادوا في الوقت المناسب لبرتاحوا قليلاً، وحيث كان هناك اجتماع قصير

للهيئة التعليمية، دار بينهم نقاش عن امكانية ارسال بعض الأطفال الى مخيم مدرسي، فقالت المعلمة سميث أنها تعتقد أن الفكرة جيدة وأنها قد ترغب الذهاب معهم وفي نهاية الدوام أشرفت المعلمة سميث على تنظيم قاعة الدراسة.

وعندما انتهت من ذلك جاءت المديرة وتحدثت معها بعض الوقت. ولما كانت الأمطار تتساقط قررت المعلمة سميث أن تركب الباص للذهاب الى البيت وسارت الى موقف الباص مع معلمين من أعضاء الهيئة التعليمية.

وجلست المعلمة سميث بعد شرب الشاي وأعدت دروسها ليوم غد.

واعتادت المعلمة سميث من وقت لآخر أن تخرج من البيت مساء للقاءات تنظمها المعلمات في القرية التي تعيش فيها.

وكثيراً ما التقت المعلمة سميث بأمهات الأطفال في صفها عند ذهابها الى السوق صباح أيام السبت وتحدثت معهم.

واستخدمت مجموع الدرجات التي أعطيت الى (١٦) عبارة كمقياس لحب العمل الفعلي للمعلم، وأعطت مجاميع الدرجات المنفصلة في الأصناف المختلفة مقاييس حب لجوانب مختلفة. ووجد أن ثبات إعادة الاختبار بعد مرور شهر واحد مع مجموعة من (٢٢) طالباً هو (+٠,٥٣)، وهو دال عند مستوى (١٪).

وكانت الارتباطات التي حصلت عليها مع اختبار الاتجاه «المعلمون والتعليم» واطئة إلا أنها دالة عند مستوى (٥٪) مع (٨٠) طالباً في كلية و(٢٨) طالباً في كلية أخرى. ان الاتجاه والميل نحو التدريس يتداخلان، إلا أنهما ليسا متماثلين.

ويمكن أن ندرك من محتواه أن اختبار « يوم المعلم » قد صمم لكي يطبق على الطالبات ويمكن تصميم اختبار مماثل للطلاب اذا اقتضت الحاجة ذلك.

وعندما طبق الاختبار على طلاب اعداد المعلمين كانت هناك ارتباطات ذات دلالة بمجموعها تقريباً بين مقاييس الميل ودرجات التطبيق التربوي (ايفانز، ١٩٥٢ أ)، عدا ما حقق من ارتباط مع مجموعتين من الطلاب غير الجامعيين الذين يعدّون للتدريس في المدارس الثانوية. ويحتمل أن يكون محتوى الاختبار ذا علاقة بالعمل في المدارس الثانوية أكثر من الأنماط الأخرى من التدريس، الا أن هذا الاستنتاج لا يفسر الارتباطات غير الدالة التي ظهرت في حالة اعداد الطلاب الجامعيين للتدريس في المدارس الثانوية الأكاديمية (ايفانز، ١٩٥٧).

وكانت الارتباطات بين درجات الميل والذكاء لهذه المجموعة الأخيرة سلبية وذات دلالة، وهذه النتيجة تؤيد وجهة النظر التي عبرت عنها سابقاً بخصوص اتجاهات الطلاب. ليس بالضرورة أن يكون الميالون نحو التعليم بشكل ايجابي عال أذكياء جداً. ويجب أن ينظر بشك الى الطلاب المتحمسين للتعليم أكثر من اللازم. ويجب أن يكون اختيار الطلاب لاعداد المعلمين على أساس عوامل أخرى غير الميل، إلا أن عدم أخذ رغبة الطلاب في التعليم بنظر الاعتبار في اتخاذ قرارات تخصصهم سيكون في الوقت نفسه أمراً مكلفاً.

ورغم أنه لا يبدو أن يكون الميْل نحو العمل محكا جيداً لكفاءة المعلم إلا أن ميول المعلم الأخرى قد تكون أكثر أهمية، وبالطبع هناك اعتقاد منتشر فحواه أنه أمر حسن أن تكون للمعلمين ميول كثيرة، اذا كان السبب هو أن هذه الميول ستوفر مجال الاحتكاك مع الطلبة فقط، فقد عبر عن هذه الفكرة ريبرت (١٩١٧) ودولج (١٩٢٠) وجارترز ووايلز (١٩٢٩)، وكاتل (١٩٣١).

ومع ذلك يكون من الخطأ المغالاة في تقدير قيمة ميول المعلم، كما وجد ذلك هولس (١٩٣٥). وكثيراً ما يقدر الطلاب الصفات الأخرى أكثر، كما أنهم يحبون أن يكون المعلم صبوراً، وصديقاً لهم، وعادلاً. يملك روح الدعابة والرغبة في اجابة

الأسئلة. هذه الخصائص هي التي تؤثر في جو الحياة الصفية وتجعله مكانا مريحاً للعمل، ومن السهل رؤية السبب الذي يجعل الأطفال مهتمين بها كثيراً أكثر من اهتمامهم بما يقوم به المعلمون خارج الدوام المدرسي.

ويقترح وزن الدليل أن الطلاب الكبار يقدرون ميول معلميهم أكثر من الطلاب الصغار، ويرى الأطفال الصغار أي راشد بأنه صاحب خبرة وعلم، ولكن عندما تنمو خبراتهم ومعارفهم الشخصية فانهم يحتاجون الى فرص أكثر لمشاركة ميولهم واستشارتها، وبذلك فانهم يجدون المعلم الذي تكون ميوله واسعة وفعّالة معلما متعاوناً، الا أنهم سيظلون يقدرون المعلم الذي يكون صفه محلاً يشعرون فيه بالأمن والسعادة. ويكون لدى المعلم الذي يستطيع أن يجمع كل هذه الخصائص الشيء الكثير الذي يوفره للطلاب. ومع ذلك فالمعلمون كائنات بشرية أولاً وأساساً، ولهم حاجات الناس الآخرين نفسها، ورغم ذلك يظهر أن بعض الدراسات أغفلت هذه النقطة. ان مجموع الأدلة تقترح بشكل عام أن المعلمين ليست لهم أنماط مميزة من الميول، وفي الوقت نفسه يمكن لبعض الأنماط من الميل أن تحدد المعلمين الجيدين، فقد وجد نايت (١٩٢٢) مثلاً أن المعلمين الجيدين جداً أظهروا ميلاً طفيفاً نحو تفضيل ما يعتبر عادة أصعب المواد الدراسية في المنهج.

يمارس معظم طلبة كليات المعلمين مدى واسعاً جداً من الميول، وبدرجات مختلفة من النشاط، الا أنه من المشكوك فيما اذا كانت هذه الميول ترتبط بكفاءتهم كمعلمين. وكانت الدلائل التي قدمت بواسطة ايفانز (١٩٥٧) وووربرتون وبوجر وفورست (١٩٦٣) حول هذه النقطة متناقضة. وقد يكون الطالب الذي يوجه طاقته نحو عدد قليل من المجالات الرئيسة معلماً أحسن من طالب آخر يوزع طاقته على ميول كثيرة، كما أنه قد يكون لبعض الطلبة طاقات عقلية وجسمية كافية للنجاح في عملهم، وممارسة عدد من الميول الخارجية، في حين أن آخرين قد يحتاجون الى الاحتفاظ بطاقتهم اذا أرادوا أن يكونوا معلمين ناجحين.

ورغم أن اتجاهات وميول المعلمين قد لا تكون بين العوامل الأولية التي تتحكم في الكفاءة فانها مع ذلك قد تحدث تأثيراً مهماً على الطلاب. وحول القضايا الجدلية،

فالمعلمون الذين يعتقدون أن واجبهم يقتصر على تلقين المعرفة قد يؤثرون على طلابهم في التاثل بوجهات نظرهم. فقد وجد مانسك (١٩٣٦) أن اتجاهات بعض الصفوف تأثرت بهذه الطريقة أكثر من غيرها، بصرف النظر عن العمر، والذكاء، أو الطبقة الاجتماعية - الاقتصادية للطلاب، وفي تقديرهم للمعلم لم يكن الأمر مهماً أيضاً، أن تكون له وجهات نظر صريحة، واحساس بالرسالة وإنما مجرد أن يكون رجلا يعتمد عليه، واذا لم يكن كذلك، فانه لا يصلح كثيراً أن يكون معلماً لأي شيء. ويعين المعلمون ليؤثروا في طلابهم، ولكن سيبقى هناك سؤال هو من الذي يقرر ما يجب أن يتلقنه الأطفال في المدرسة؟

وبعيداً عن التعليم المقصود فان بعض اتجاهات المعلم قد تنتج نتائج ليست بالضرورة مقصودة. وقد أوضحت الدراسات التي أجريت من قبل ليبيت ووايت (١٩٤٣-١٩٤٧) ومن قبل أندرسون وجماعته (١٩٤٥-١٩٤٦) أن لاتجاهات المعلمين نحو الطلاب تأثيراً مهماً على العلاقات الصفية، فعندما كان المعلم مستبداً ومتسلطاً مال الأطفال أن يكونوا عدوانيين أو خاضعين، وأظهروا اعتزازا قليلا بأعمالهم، كما أنهم لم يتعاونوا مع بعضهم البعض جيداً. ومن ناحية أخرى كان الأطفال في صف المعلم الديمقراطي أو المتكامل اجتماعيا مرتاحين وودودين وعملوا سوية بشكل جيد، ومالوا نحو ما كانوا يعملون، وقد أوضحت الملاحظات الدقيقة أن هذه الفروق في سلوك الأطفال كانت نتائج لاختلافات اتجاهات المعلمين نحوهم. هناك دليل كاف أن الطلاب يعكسون في الصف على الأقل اتجاهات معلميهم.

يحتمل أن يكون صحيحاً أن نقول أن اتجاهات الطلاب نحو المعلم تؤثر في اتجاهاتهم نحو أعمالهم. إن حب مادة دراسية لدى الأطفال الصغار خاصة قد ينتج كثيراً من حب معلم أو حب جو الصف المتعلق بمعلم. ويتأثر الأطفال الكبار قليلاً بمثل هذه الاعتبارات، ويستجيبون على الأرجح للميل في طبيعة المادة، إلا أن كوري وبيري (١٩٣٨) وجدا بعض الدليل أن كراهية معلم ما قد تنقل أحياناً الى المادة الدراسية، ولو أن العكس غير صحيح فيبدو أن الطلاب يمكن أن يحبوا معلماً حتى إذا كانت المادة الدراسية التي يدرسها غير شائعة. إنه سن المفيد أن نتذكر أنه

من الصعب إزالة الارتباط الاشراطي المبكر بحب معلم أو كراهيته، ويحتمل أن يستمر كره عدد كبير من الطلاب للحساب أو الرياضيات مدى الحياة بسبب معلم أوجد لديهم قلقاً لا داعي له خلال سنوات المدرسة الابتدائية (بيجز ١٩٥٩)، ووجد كوري وبيري (١٩٣٨) كذلك أن الميل نحو كراهية المعلم في المدرسة يمنع الطلاب من اختبار مادته فيما بعد في الكلية. إن المعلم الذي يعطف على الطلاب قليلا، ولا يفهم حاجاتهم قد يولد لديهم كراهية المدرسة والعمل المدرسي التي قد تؤثر في جميع مناحي حياتهم فيما بعد.

وقد يستطيع المعلمون اخفاء اتجاهاتهم عن أنفسهم والملاحظين من الخارج، ولكنهم مع ذلك يحتمل أن يؤثروا في طلابهم. واقترح سيموندس (١٩٥٠) أنه يمكن دراسة شخصية المعلم بشكل أحسن بملاحظة استجابات الطلاب. إن الاخلاص في العمل إحدى خصائص المعلم المهمة التي يستجيب لها الطلاب، فالمعلم الذي يكون واثقاً من نفسه ومطمئناً، ويميل نحو الأطفال، وقادراً على تقبلهم كما هم، يرجح أن يكون معلماً ناجحاً، إلا أن المعلم الذي يكون غير مطمئن، وينتقد النظام والناس وظروف العمل، يكون عادة انتقاديا وتهكمياً ومتسلطاً على الطلاب، وسوف يميل هذا النوع من المعلم سيىء التكيف الى فرض حاجز بينه وبين الأطفال، ويحتمل ألا يسعد ولا يسعد معه الأطفال في الصف.

لقد اعتقد بيركينشو (١٩٣٥) أن السعادة في العمل كانت محكاً جيداً للنجاح كمعلم، ووجد أن أولئك المعلمين الذين استمتعوا بأعمالهم، واهتموا بالناس وأحبوهم، وكانت طفولتهم سعيدة، واستمتعوا بأيام دراستهم. ويبدو أن هذا الوصف يميل أن يكون وصفاً لأي شخص متكيف اجتماعياً، ويظهر أن سوء التكيف الاجتماعي العام خاصية معلمين عديدين من غير السعداء. ووجد كل من بيركنشو (١٩٣٥) وجامب (١٩٤٨) دليلاً مؤيداً لهذه النظرة.

ان كراهية الانتماء الى جماعة بحد ذاتها لا تعني بالضرورة أن شخصاً سوف لا يكون معلماً ناجحاً. لقد حصلت ايفانز (١٩٥٢) على معلومات من عدد كبير من الطلاب حول حجم الجماعة التي يفضلون الانتماء اليها للقيام بعدد من النشاطات

الاجتماعية، ثم صنفت هؤلاء الى من أظهروا تفضيلات ملحوظة للانتماء الى الجماعات الكبيرة والجماعات الصغيرة، والرفيق الواحد أو الانفراد. فوجدت أنه لم يكن هناك أي دليل على ارتباط تفضيل جماعة بحجم خاص بأي مستوى خاص من القدرة على التعليم، وانتشرت درجات الطلاب الذين كرهوا الجماعات الكبيرة على مدى درجات التعليم كله.

ويختلف الناس بشكل ملحوظ في قدرتهم على فهم الآخرين، بشكل منفصل عن حبهم وكراهيتهم للجماعات الكبيرة. ويطلق على هذه الخاصية أحيانا بالتوسع الاجتماعي. ويجب أن يميز بينه وبين ما يمكن أن يسمى بالقدرة على الاشتهار لدى الأفراد الآخرين، إذ لا يترتب على الأشخاص الذين يعرفون الناس جيداً أن يكونوا بالمقابل معروفين بأنفسهم، إن نجوم جماعة ما قد لا يعرفون كل المعجبين بهم، ولكن يحتمل كثيراً أن يشعر المعجبون بمعرفتهم للنجوم. وعندما سئل الطلاب أن يشطبوا في قائمة أسماء كل الطلاب الذين يعرفونهم جيداً في جماعتهم، توفرت المعلومات تلقائياً عن الناس الذين يدّعون أنهم يعرفونهم، فقد أظهرت النتائج ميلا مميزاً للطلاب المعروفين بقدر أكبر على أن يكونوا الى حد ما معلمين أفضل من الطلاب المعروفين قليلاً، ولكنه لم يرتبط عدد ما ادعاه الطلاب من معرفتهم بالآخرين شخصياً بدرجات التعليم. ويظهر أن ما هو أكثر أهمية للمعلم هو أن يكون شخصاً من النوع الذي يستطيع أن يشعر الطلاب أنهم يعرفونه أكثر من أن يشعر هو أنه يعرف الطلاب جيداً. فقد يعمل المعلم، الذي يكون اتجاهه المتغلب هو الخجل ولكن بصداقته لطلابه أكثر مما يعمل معلم انبساطي في أسلوبه، لأنه يحتمل أن يكون أقل قدرة على اشعارهم بالحاجة الى الدفاع عن أنفسهم.

لقد أيد بحث فيلبس (١٩٥٣) وجهة النظر هذه، اذ حصل باستخدام اختبار اسقاطي ضابط على درجات مجموعة من طلاب كلية المعلمين على عدد من خصائص الشخصية، فوجد أن ثلاث خصائص منها ارتبطت ايجابياً (حاصل ضرب العزوم) بدرجات التعليم، وأطلقت على هذه الخصائص بالفهم المتعاطف للأطفال، والصداقة

والميل الودي، والثبات الانفعالي. وكان الارتباط المزدوج بدرجات التعليم هو (+ ٠,٨١).

وفي ضوء هذه النتائج يكون من الملائم البحث عما يشكل اتجاهات المعلمين نحو طلابهم فقد وجد بوروس (١٩٥١) أن تقبل الطالب في المدرسة يعتمد أساساً على الصفات الاجتماعية والرياضية. وركز بركمور (١٩٥١) على العوامل التي سببت علاقات سيئة بين الطلاب والمعلمين فوجد أن سعادة الهيئة التعليمية في تعليم الطلاب فردياً تأثرت الى حد كبير بسلوك التكاسل والتمرد، وقلة الانتباه والوقاحة، الذي نظر اليه على أنه من طبيعة الهجوم على المعلم. وقد قيّم أفراد الهيئة التعليمية تحصيل الأولاد بدلاً من الجهد الذي بذلوه في عملهم، وحصل كيتكوتي (١٩٦١) على نتائج مماثلة.

لقد لاحظ بيركمور أيضاً أنه ظهر أن هناك علاقة بين مهن آباء الأولاد والسعادة التي حصل عليها أفراد الهيئة التعليمية من تعليمهم. وأخذت المواد التي درست هي الأخرى في الحسبان، وكانت العلاقات عادة أقل جودة في الموضوع الاضافي الذي درسه المعلم عنه في الموضوع الأساسي.

ويقترن باتجاهات الطلاب والمعلمين نحو بعضهم البعض اتجاه الطلاب نحو فكرة ممارسة التعليم بأنفسهم. لقد صمم اختبار «المعلمون والتعليم» الذي وصف في الفصل الثالث لتحديد ذلك، وعندما طبق الاختبار على طلاب المدارس الثانوية الأكاديمية سنة (١٩٤٦) وجد أن لهم في المتوسط اتجاهاً ايجابياً قليلاً نحو التعليم كمهنة. وقد يكون من المثير الكشف فيما اذا كانت الظروف الاقتصادية المتغيرة أدت الى أي تغيير في اتخاذ قرار في هذه الأمور. لقد اقترحت الدراسات المبكرة لأوستن (١٩٣١) وفالنتين (١٩٣٤) وتدهوب (١٩٤٤) أن مركز التعليم ازداد خلال سنوات الكساد الاقتصادي في بريطانيا بسبب توفر الاطمئنان النسبي في التعليم مقارنة ببعض أنماط العمل الأخرى.

لقد وجد بصورة محددة أن العامل الوحيد الذي ارتبط ايجابياً بالميل نحو التعليم

هو اتجاه الطلاب نحو المدرسة. فاذا أحب الطلاب المدرسة، فكروا بأفضلية مهنة التعلم. وارتبط تحصيلهم في المدرسة، من ناحية أخرى، ارتباطاً سلبياً باتجاههم نحو التعلم. وكذلك كانت اتجاهاتهم نحو العمل اليدوي. إن الطلاب الذين كانت ميولهم السائدة عملية، كان اتجاههم نحو التعليم، في المعدل، أقل ايجابية وبدلالة من اتجاه الطلاب الذين كانت ميولهم السائدة أكاديمية أو اجتماعية.

وقد أعطت دراسة فرعية بيانات عن اتجاهات خريجي الجامعة بأنها أقل ايجابية من اتجاهات غير الخريجين، رغم أن كلتا المجموعتين لم تظهرا اتجاهات سلبية، هذه النتيجه تذكرنا بالارتباطات السلبية التي ظهرت بين الاتجاه والميل نحو التعليم والعوامل الأخرى كالذكاء والتحصيل التي ذكرت سابقاً في هذا الفصل.

ان صورة طالب كلية المعلمين الكفوء التي تبرز من هذا البحث هي صورة شخص استمتع بالحياة المدرسية، ولكنه لم يندفع نحو العمل المدرسي بشكل جيد، ولم يمل كثيراً نحو المواضيع العملية، وهو بذلك شخص مخيف شبيه ببعض المعلمين النمطيين الشائعين. ولا يترتب على ذلك أن هذه الصورة هي صورة المعلم الجيد.

ويوجه أحياناً مقدار كبير من الانتقاد الى مقررات أعداد المعلمين الدراسية، وعدم رضا بعض الطلاب عنها، ويصدرون عنها قرارات شاملة، لا يمكن اثبات جميعها، يرى فيلبس (١٩٣٢) وجارلتون وستيوارت وبافارد (١٩٦٠) أن الطلاب بشكل أساسي يميلون الى التعبير عن قبولهم مقررات اعدادهم بحذر، الا أن تيم كودا (١٩٤٨) يرى أن آراءهم ترتبط بنجاحهم ارتباطاً ضئيلا.

لقد ذكر أن حب الطلاب للمدرسة يشكل اتجاههم نحو التعليم، وأن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في ذلك. وخضع التنويع كطريقة لتنظيم التعليم الى مناقشة كثيرة في الفترة الأخيرة، وقد وجد بيرس (١٩٥٨) وكيتكوتي (١٩٦١) أن التنويع في المدارس الثانوية يميل الى خفض معنويات الأطفال الأغبياء، ومع ذلك فقد قدرا أحيانا مدرستيهما أعلى مما تقدر المدارس المتفوقة، وكانت الصداقات القليلة التنوع

أكثر أهمية من كثرتها. ومع ذلك فقد شعر الطلاب الموهوبون بأنهم أكثر تقبلا من معلميهم، وكانوا أكثر رضا عن تقدمهم الشخصي.

ومهما كان نمط المدرسة أو نظام المؤسسة، فانه من غير المتوقع أنها ستوفر فرصاً متكافئة لكل الطلاب. لقد وجد فيوجر (١٩٦٠) دليلاً ضئيلا يؤيد الافتراض بأن الحياة والعمل في المدرسة الثانوية الشاملة لها تأثير مفيد على ثقة الطلاب، وتشجيع السلوك الاجتماعي والديمقراطي أكثر مما تفعله المدارس المنظمة بطرائق أخرى. ويحتمل أن تكون الحقيقة أن المدرسة اذا كانت جيدة الى درجة كافية فان طلابها يستفيدون منها مهما كان نمط التنظيم، إلا أنه من الصعوبة جداً أن توفر أية مدرسة رضا متكافئاً لما تتضمنه عادة من تباين واسع من الطلاب.

لقد مضت أيام طويلة عندما كانت المدارس تعطي اهتماما قليلا بحاجات الطلاب وميولهم. ان العدد الكبير من الدراسات على ميول الأطفال التي أشير إليها من قبل شاهدة على ذلك. وأصبح المنهج المتمركز حول الطفل اليوم حقيقة واقعة. وفي الوقت نفسه، تصاغ مفردات المنهج الدراسي عادة مع التفكير بتطور المادة الدراسية أكثر مما يفكر بالطالب. لقد بين كولدمن (١٩٦٢) المدى الذي يتم به ذلك في التربية الدينية. واستفتى ماسكروف (١٩٦٣) عن اتجاهات الأطفال نحو أنواع متباينة من التأريخ فوجد اجماعا مدهشاً في الاستجابات، وأظهر الجميع تفضيلا واضحا للطرائق الفعالة من التعلم وتعليم التأريخ، وكان للتأريخ الاجتماعي والاقتصادي إعجاب أقوى في كل الأعمار أكثر من التاريخ السياسي والدستوري، ومع ذلك فانهم لم يرفضوها، وكانت الفروق الجنسية واضحة في الاتجاهات نحو التأريخ العسكري فقط. لم يكن هناك تأييد لوجهة النظر ان طلاب المدارس الحديثة يعجبون كثيراً بالتأريخ المحلي أو الحديث، وكان الميل العام هو تفضيل التأريخ القديم.

إن المدى الذي يمكن أو يجب أن تصاغ فيه مفردات المنهج الدراسي حول ميول الطلاب أمر مثير للجدل. فقد انتقد انتويسيل (١٩٦٣) تعليم الدراسات الاجتماعية أو المدنية بدلا من الجغرافية أو التأريخ على أساس أن الأطفال

لا يميلون اليها كما يفكر فيها الراشدون. إن رأيه هو أن ما يحدث هنا الآن لا يتعلق بالأطفال بحيث يظهر دليلا لحماسة بحث ماسكروف. اذا كنا نريد أن نبني المنهج حول ميول الأطفال، فلنكن أولا متأكدين تماما أننا نعرف ماهية تلك الميول، ومع ذلك، يواصل انتويسيل مقترحاً ان ميول الطفل المثالية، وليست تلك الميول الحديثة وسريعة الزوال، يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار، وأن هذه الميول الأخيرة، مهما كانت أساسية أو تافهة، فإنها يجب أن تستخدم كنقاط للانطلاق. إن وظيفة المعلم (هي توفير الاثارات، وخلق الميل باستخدام معرفته وخبرته الواسعة، وقيادة الأطفال للبحث عن « السعادة الحقيقية والكنز الدائم » منتظرا أن يكتشفها هؤلاء الطلاب الذين يقدرون قيمتها.

الفصل

(١٢)

الخلاصة

كان هدف هذا الكتاب كما سبق وأن تبين في المقدمة، هو أن يكون دراسة تمهيدية لبعض الأبحاث عن الاتجاهات والميول التي نشرت منذ عام (١٩٣٠). ولا يمكن لأي فرد يقرأه أن يدانيه شك حقيقي في أن الاتجاهات والميول لا تحدث بشكل تلقائي. انها نتيجة للظروف التي يعيش فيها الناس والمعاملة التي يتلقونها في

وكما أننا نستطيع أن نهيىء لأطفالنا اكتساب معلومات معينة، وتعلم مهارات خاصة، كذلك يمكن أن نهيىء لهم اكتساب اتجاهات وميول معينة. وقد فهمت جيداً الوسائل المطلوبة، وسوف يعتمد النجاح الذي يحقق، في كلتا الحالتين، على نوعية التربية المعطاة وقابليات الطلاب للاستفادة منها.

وهناك اتفاق عام الى درجة كبيرة حول مسألة المادة الدراسية التي يجب تعليمها في مدارسنا، إلا أن هناك جدلا أكثر حول الاتجاهات والميول التي يجب أن ينميها الأطفال وهم يكبرون. ويعد الأطفال في المدارس بجميع أنواعها للامتحانات العامة نفسها، ولهذا يدرسون المناهج الدراسية نفسها. والاتجاهات مسألة مختلفة، ويبني كثير من الآباء تفضيلاتهم لمدارس أطفالهم على الاتجاهات التي يعتقدون أن تلك المدارس تربيها.

وهم بدون شك على حق في اعتقادهم بأن الاتجاهات التي يتعلمها الطفل سوف يكون لها تأثير حقيقي ودائم. ومن المستحيل وغير المرغوب فيه التحكم في كل

المؤثرات التي يتعرض لها الأطفال في مجرى حياتهم اليومية، إلا أن الآباء والمعلمين يستطيعون أن يتحكموا في عدد كبير جداً منها، وأن المنزل والمدرسة هما أكثر المؤثرات دواماً على الأطفال فالاتجاهات السائدة فيهما تفرض عليهم يومياً، وبذلك يتوقع أن يتعلموا هذه الاتجاهات بشكل أكثر تكاملا من تلك الاتجاهات الأخرى التي يتعرضون لها في محل آخر.

ويخطط عدد كبير جداً من الآباء تربية أطفالهم بعناية. وتميل المدارس الى أن تكون لها مبادؤها التي تحاول حث الطلاب على الالتزام بها. ولأن للطفل وَالديْن فقط الا أنه يقابل في المدرسة كثيراً من المعلمين الذين قد تختلف وجهات نظرهم، وبذلك يرجح أن يكون تأثير المنزل أكثر ثباتاً من تأثير المدرسة. ويجتمع في المدرسة أيضاً أطفال من منازل عديدة ويؤثر كل منهم في الآخر، ويتخلص الطفل بهذه الطريقة عادة من مخاطر التطبيع المركز الى درجة كبيرة، ويتعلم تقدير وجهات نظر عديدة.

ومشكلة التربية هي توفير اطار ثابت من العمل للأطفال، وفي الوقت نفسه، تركهم أحراراً لكي ينموا بطرائقهم الخاصة. ان تشريع تربية الأطفال مسؤولية كبيرة، ومهمة يجب الا تعالج باستخفاف. فما هي الوسائل الصحيحة التي يجب أن ينمو بها هؤلاء الأطفال؟ وما هو أفضل السبل لمساعدتهم في ذلك، لكي يفيدوا أنفسهم ويفيدوا المجتمع؟

السؤال الأول هو في الحقيقة سؤال فلسفي، ونحن جميعاً فلاسفة بما فيه الكفاية حتى يمكننا أن نحاول الاجابة عليه، وسوف تختلف الاجابات من شخص الى آخر، ومن مجتمع الى آخر، ومن وقت الى آخر، وهذا لا يعني أن نهز أكتافنا ونهمل السؤال على أساس أنه لا يمكن الاجابة عليه. وهناك اجابة لنا، هنا وفي الوقت الحاضر، وبدون توفيرها كمجتمع محلي، فسوف يحصل أطفالنا على تربية غير موجهة، واذا حدث ذلك، فسوف نتحمل تبعة ذلك، ويتحملها الأطفال والأجيال اللاحقة. ولا يمكننا أن نتخلص من ضرورة اتخاذ القرارات لأن العالم يتغير.

ويمكن لعالم النفس أن يساعد في الاجابة على السؤال الثاني، وهذا الكتاب محاولة للقيام بذلك، فالقوانين العامة قد تكون غامضة، أو تظهر وكأنها غير ملائمة، ولهذا عولجت اتجاهات معينة، ووضعت تجارب معينة، وفي اختيار ذلك اتخذت المؤلفة قرارات فلسفية عن الاتجاهات والتجارب التي لها أهمية تربوية أن علماء النفس بشَر ولَهم أولاعهم.

وينمو الأطفال في المجتمع ويستجيبون الى سلطته، وتؤثر طرائق استجاباتهم على المجتمع نفسه، وبالتالي تؤثر استجابات المجتمع في وجهات النظر التي يكتسبها الأطفال عن أنفسهم. ويتكون المجتمع العالمي من جماعات عديدة، وتؤثر اتجاهات كل منهم نحو الآخر في رفاهية الانسانية جمعاء. وقد أدت مثل هذه الاعتبارات الى اختيار الاتجاهات نحو السلطة ونحو الذات والاتجاهات بين الجماعية لطرحها للمناقشة.

وتؤدي التغيرات السريعة التي تظهر أنها تحصل في المجتمع وفي العلاقات الدولية، الى احتمال كبير في اجراء دراسات جديدة عن مشكلات هذه المجالات. واذا ثبت أن الأمر سيكون كذلك، فان الطرائق الأساسية التي وضعت هنا سوف تكون لها فائدتها. ويبني البحث الجديد على المعلومات المتوفرة، وتتطور الأساليب الجديدة من الأساليب القديمة، والشيء المهم هو أنه ليست هناك نتائج ستعتبر أنها تعطي اجابات نهائية، وأن التربويين سوف يستمرون في التساؤل عن أهدافهم وطرائقهم.

والميول للأفراد مهمة، ولكن قد تؤثر ميول الأفراد على المجتمع، وقد يتحمل المجتمع التبعة أيضاً، إذا نما الأطفال ليصبحوا راشدين بدون هدف ودون اهتمام، وينقصهم الميل نحو ما يدور حولهم، ويشعرون بالعزوف عن القيام بأي دور في حياة المجتمع المحلي. ويمكن أن يحدث ذلك بسهولة في القرى والمدن حيث لا يشعر الناس بالانتماء، وقد تساعد الميول المشتركة على ربط الجماعات ببعضها، وتعطي للأفراد شعوراً بوجود هدف. وتساهم بعض الأمور في زيادة اسعاد الفرد ورفاهيته أكثر من شعوره بالانتماء وفرص الاستمرار في مهن يميل اليها.

إن من الممكن تعلم الميول والاتجاهات. ولا يكفي أن يترك الأطفال أحراراً ليفعلوا ما يحبون ثم نأمل أنهم سيكتشفون ميولهم الخاصة بهم. وفي الحقيقة قد يكتشفون ميولاً، ولكن ليس لأنهم أحراراً. وإذا لم يوجه الآباء والمعلمون الأطفال، فانهم سيجدون موجهين آخرين، وقد يكون هؤلاء الأفراد غير مرغوب فيهم الى درجة كبيرة. فتحمل المتاعب القليلة، عندما يكون الأطفال صغاراً، بتقديم ميول متباينة لهم يرجح أن يضيف عوائد جيدة الى سعادتهم في المستقبل، وفي التخلص من قلق الكبار عليهم فيما بعد.

وليس من الضروري البحث عن ميول متخصصة بدرجة عالية للأطفال، فالعالم جديد بالنسبة لهم، وكثيراً ما تكون الوظائف التي تعوّد عليها الكبار مثيرة لهم، فالآباء والمعلمون الذين يفهمون نظرة الطفل فهم راشد يستطيعون أن يكونوا رفقاء مثيرين له كثيراً في حياته اليومية.

ولا يمكن مقارنة أي شيء بالملاحظة المباشرة والاندماج مع الأطفال في الواقع كوسيلة لفهمهم وفهم حاجاتهم، إلا أن معرفة ما لاحظه أناس آخرون وتفسيراتهم لها، يمكن أن تضيف عمقاً ومعنى للخبرة الشخصية. وهذا هو المبرر لكتب التربية.

فاذا كان هذا الكتاب يلقي ضوءاً ولو قليلاً على الاتجاهات والميول كمقومات هامة في التربية من أجل الحياة فان كتابته كانت تستحق ما بذل فيه من جهد.

فهرس المصطلحات

فهرس المصطلحات Index

(A)

Ability, ies قدرة ، قدرات

Achievement تحصيل

Acquire يكتسب

Adaptation تكيف

Adjustment توافق

Adolescence المراهقة

Agressiveness عدوانية

Anarchism فوضوية

Aspiration طموح - تطلع

Assessment قياس - تقدير

Assumbtion افتراض - مسلمة

Attitude اتجاه

Intergroup بين جماعي

Scales مقاييس

Authority السلطة

Authoritarian تسلطي

(B)

Babying تدليل

Behavior سلوك

Observable يمكن ملاحظته(أو دراسته)

Biligual ثنائية اللغة - التحدث بلغتين

(C)

فئة - فئات أو تصنيفات

Category, (ies)

Career مهنة - عمل

Central Tendency النزعة المركزية

المنهج المتمركز حول الطفل

Child - Centered Curieulum

العلاج المتمركز حول الطفل

Client-Centered Therapy

المدارس الشاملة

Comprehensive Schools

Concept مفهوم

Conditional شرطي

Conscience ضمير

Conscious شعور

Conservatism المحافظة

Consistency	ثبات
Correlation	ارتباط
Criterion	معيار - محك
Culture	ثقافة
Cumulative	تراكمي
Frequency	تكرار تراكمي

(D)

Delinquent	جانح
Dependent, (ence)	اتكالي - اتكالية
	استقلال استقلالية
Independent, (ence)	
Differentiation	تفريق - تمييز
Discipline	نظام
Discrimination	تفريق - تمييز
Dispersion	تشتت
Dominance	تسلط

(E)

Ego	الأنا
Emotional	انفعالي
Stability	الثبوت الانفعالي
Empirically	تجريبيا
Equalitarianism	المساواة
Evaluation	تقديم - تقييم
	موقف تجريبي
Experimental Situation	
Extravert	انبساطي

(F)

Factor Analysis	التحليل العاملي
Free Association	التداعي الحر
Frequency,	تكرار
Cumulative	تراكمي
Frustration	احباط

(G)

	المدارس الثانوية النظرية (أو الأكاديمية)
Grammer School	
Graph	خط بياني
	التماثل بجماعة ما
Group Identification	
Guidance,	ارشاد
Educational	تربوي
Vocational	مهني

(H)

Hierarcial	هرمي
Humanitarian	انساني

(I)

Id	الهو
Ideology	ايديولوجية
Innate	فطري - غريزي

Inquiry استقصاء - دراسة

Interest ميل

مدى الانحراف الارباعي

Interquartile Range

Interview مقابلة (شخصية)

Introversion انطواء

-extraversion انطواء - انبساط

Inventory قائمة استبيان

(L)

Liberalism التحررية

(M)

Maladjustment سوء التكيف

Manic Depression مانيا الكآبة

Maturity النضج

Mean المتوسط الحسابي

Median الوسيط

Mental عقلي

Mode المنوال

Moral خلقي

Motivation دافعية

(N)

Neurotic عصابي

Neutral حيادي - محايد

Norm معيار

(O)

Objective موضوعي

Observable قابل للملاحظة

Observation, ملاحظة

Controlled موجهة (متحكم فيها)

غير موجهة - غير متحكم فيها

Uncontrolled

Open Minded التفتح العقلي

الحماية (الرعاية)

Overprotection الزائدة

(P)

Participation اشتراك - مشاركة

Pattern نمط

Perception ادراك

Permissiveness اباحية

Phenomena ظاهرة

Possessiveness التملك

Potential قابلية

Projective اسقاطي

Progressivism التقدمية

Psychiatric Treatment علاج نفسي

Psychotic, مرض نفسي

Pre ما قبل

(Q)

Questionaire استفتاء

Quartile Ratings الرتب الارباعية

مدى الانحراف الارباعي

Interquartile Ranges

(R)

Radicalism التحررية

Range مدى

Rank رتبة

Rating تقدير - ترتيب

Rationalization تبرير

Reliability, ثبات

Coefficient معامل

Reasoning الاستدلال

(S)

Sample, عينة

Representative ممثلة

Scale Value أوزان (قيم) متدرجة

Schizophrenia انفصام الشخصية

Scored سجل

Self الذات

Siblings أقرباء

Significance, دلالة

Significant دال

Split-Halph التجزئة النصفية

Standerdized مقنن

Subject, s المختبر - المختبرون

Subjective ذاتي

Submission خضوع (طاعة)

Super-ego الانا العليا

Survey دراسة مسحية

(T)

Tabulation جدولة

Talent موهبة

Tender minded المرونة

Test-retest الاختبار واعادة الاختبار

Trend, general منحى ، عام

Toughminded صلابة الرأي

Type نمط

Typical نموذجي - مثل أو ممثل صحيح

(V)

Validity صدق

Coefficient معامل الصدق

نظام اتجاه - قيمي

Value attitude System

Variations متغيرات

Verbal Tests اختبارات لفظية

Non-Verbal غير لفظي

مقياس للصحة (التحقق)

Verificatio Scale

Bibliography

ADAMS, R. S. (1962): 'A further approach to attitude scaling' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 32, 201-8.

ADLER, A. (1930): 'Individual Psychology,' in Murchison, C. (ED.) (1930): *Psychologies of 1930*. Worcester, Mass: Clark University Press.

ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D. J. and SANFORD, R. N. (1950): *The Authoritarian Personality*. New York: Harper.

ALLPORT, G. W. (1935): 'Attitudes,' in Murchison, C. (Ed.) (1935): *A Handbook of Social Psychology*. London: O.U.P.

ALLPORT, G. W. (1937): *Personality*. London: Constable.

ALLPORT, G. W. and VERNON, P. E. (1931): *A Study of Values*. Boston: Houghton Mifflin.

ALLPORT, G. W., VERNON, P. E. and LINDZEY, G. (1960): *A Study of Values* (3rd Edition). Boston). Houghton Mifflin.

ANDERSON, H. H. *et al.* (1945, 1946, 1946): *Studies of Teachers' Classroom Personlities, I, II, III.* Applied Psychology Monographs of the American Psychological Association. Stanford University Press.

ANGUS, L. (1950) 'A comparative study of the methods of measuring interest in science and its relation to ability and achievement.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 20 63-5

Arsenian, S. (1942): 'Own estimate and objective measurement.' *J Educ Psychol.*, 33, 291-302.

ARVIDSON, G. L. (1956): *Some Factors Influencing the Achievement of First Year Secondary Modern School Children.* Unpublished Ph D. Thesis, University of London Library.

AUSTIN, F. M. (1931): 'An analysis of the motives of adolescents for the choice of the teaching profession.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 1, 87-103.

BARAHENI, M. N. (1962): 'An enquiry into attitudinal concomitants of success and failure at school.' *Educ. Res.*, 5, 63-8.

BASS, B. M. (1963): 'Authoritarianism or acquiescence?', in Mednick, M. T. and Mednick, S. A. (1963): *Research in Personality.* New York: Holt, Rinehart and Winstòn.

BATH, J. A. and LEWIS, E. C. (1962): 'Attitudes of young female adults toward some areas of parent-adolescent conflict.' *J. Genet. Psychol.*, 100, 241-53.

BECKER, M. G. and LOOMIS, C.P. (1948): 'Measuring rural urban and farm and non-farm cleavages in a rural consolidated school.' *Sociometry*, 11, 246-61.

BENNETT, E. B. (1955): 'Discussion, decision, commitment and consensus in «group decision».' *Human Relations*, 8, 251-73.

BERDIE, R. F (1943). 'Factors associated with vocational interests.' *J. Educ Psychol.*, 34, 257-77.

BERDIE, R. F. (1944): 'Factors related to vocational interests.' *Psychol. Bull.*, 41, 137-57.

BIGGS, J. B. (1959): 'The teaching of mathematics: II. Attitudes to arithmetic-number anxiety.' *Educ. Res.*, 1, 6-21.

BIRCHMORE. B. (1951): *A Study of the Relationships between*

Pupils and Teachers in Certain Classes in a Secondary Grammar School. Unpuplished M.A. Thesis, University of London Library.

BIRKINSHAW, M. (1935): *The Successful Teacher.* London: Hogarth Press.

BOGARDUS, E. S. (1947): 'The measurement of social distance,' in Newcomb, T. M. and Hartley, E. L. (1947): *Readings in Social Psychology,* New York: Henry Holt.

BOYNTON, P. L. (1940): 'The relationship of hobbies to personality characteristics of school children.' *J. Exp. Educ.,* 8, 363-7.

BRIDGES, J. W. and DOLLINGER, V. M. (1920): 'The correlation between interests and abilities in college courses.' *Psychol. Rev.,* 27, 308-14.

BROWN, L. B. (1962): 'A study of religious belief.' *Brit. J. Psychol.,* 53, 259-72.

BROWN, L. M. (1959): *An Enquiry into Attitudes and Understandings involved in the Study of History, with Experiments in their Measurement and Modification in the Secondary School.* Unpublished Ph. D. Thesis, University of London Library.

BROWNFAIN, J. J. (1952): 'Stability of the self-concept as a dimension of personality.' *J. Abnorm. and Soc. Psychol.,* 47, 597-606.

BULL, B. M. (1954): *The Place and Nature of International Education in the Secondary Schools of EnglandandWales. A study of the Attempts to Educate for International Understanding between 1919 and 1939.* Unpublished M. A. Thesis, University of Wales Library (Cardiff).

BURROUGHS, G (1951): *Selection of Studies for Training as*

Teachers. Unpublished Ph. D. Thesis, University of Birmingham Library.

BURT, C (1947): 'Symposium on the selection of puplis for different types of secondary shools: I. A general survey.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 17, 57-71.

CAMPBELL, D. T. (1950): 'The indirect assessment of social attitudes.' *Psychol. Bull.*, 47, 15-38.

CARRIGAN, P. M. (1960): 'Extraversion-introversion as a dimension of personality.' *Psychol. Bull.*, 57, 329-60.

CARSLEY, J. D. (1957): 'The interests of children (aged 10-11) in bocks.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 27, 13-23.

CARTER, H. D. (1932): 'Twin similarities in occupational interests.' *J. Educ. Psychol.*, 23, 641-55.

CARTER, H. D. (1940): 'The development of vocational attitudes.' *J. Consult. Psychol.*, 4, 185-91.

CARTER, H. D PYLES, M. K. and BRETNALL, E. P. (1935): 'A comparative study of factors in vocational scores of high school boys.' *J. Educ. Psychol.*, 26, 81-98.

CATTELL, R. B. (1931): 'The assessment of teaching ability.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 1, 48-72.

CATTELL, R. B., MAXWELL, E. F., LIGHT, B. H. and UNGER, M. P. (1949): 'The objective measurement of attitudes.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 40, 81-90.

CHAMP, J. M. (1948): *A Study of the Attitude of Women Students, Teachers and Former Teachers towards Teaching as a Career*. Unpublished M. A. Thesis, University of London Library.

CHARLTON, K., STEWART, W. A C and PAFFARD, M. K.

(1960): 'Students' attitudes to courses in Education.' *Brit. J Educ. Studies*, 8, 148-64

CHARTERS, W. W. and WAPLES, D. (1929): *The Commonwealth Teacher-Training Study*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

CHECUTI, F. (1961): 'A study of the morale of A stream and C stream pupils in secondary schools with special references to any differences in the attitude and behaviour of their teachers.' *Educ. Rev.*, 14, 49-53.

CHISNALL, B. (1942): 'The interests and personality traits of delinquent boys.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 12, 76.

COOK, W. W., LEEDS, C. H. and CALLS, R. (1951): Minnesota Teacher Attitude Inventory. New York: Psychological Corporation.

COREY, S. M. (1936): 'Attitude differences between college classes: A summary and criticism.' *J. Educ. Psychol.*, 27, 321-30.

COREY, S. M. (1937a): 'Signed *versus* unsigned attitude questionnaires.' *J. Educ. Psychol.*, 28, 144-8.

COREY, S. M. (1937b): 'Professed attitudes and actual behavior.' *J. Educ. Psychol.*, 28, 271-80.

COREY, S. M. and BEERY, G. S. (1938): 'The effect of teacher popularity upon attitude toward school subjects.' *J. Educ. Psychol.*, 29, 665-70.

CRISWELL, J. H. (1942): 'The saturation point as a sociometric concept.' *Sociometry*, 5, 146-50.

CURR, W., HALLWORTH, H. J. and WILKINSON, A. M. (1962): 'How secondary modern school children spend their time.' *Educ. Rev.*, 15, 3-11.

DARLEY, J G. (1938): 'Preliminary study of the relationships

between attitudes, adjustment and vocational interest test.' *J. Educ. Psychol.*, 29, 467-73.

DAVIES, D. L. (1957): *A Comparative Study of some of the Intellectual, Social and Emotional Characteristics of Bilingual and Monoglot Students at a Welsh University College.* Unpublished M. A. Thesis, University of Wales Library (Cardiff).

DAVIES, J. A. (1959): *A Study of the Interests and Attitudes of Pupils at a Secondary Modern School.* Unpublished M. A. Thesis, University of Wales Library (Aberystwyth).

DIGMAN, J. M. (1962): 'The dimensionality of social sttitudes.' *J. Soc. Psychol.*, 57, 433-44.

DOLCH, E. W. (1920): 'Pupils' judgments of their teachers.' *Ped. Sem.*, 27, 195-9.

DROBA, D. D. (1932): 'Methods for measuring attitudes.' *Psychol. Bull.*, 29, 309-23.

DUFFY, E. (19440): 'A critical review of investigations employing the Allport-Vernon Study of Values and other tests of evaluative attitudes.' *Psychol. Bull.*, 37, 597-612.

DUFFY, E. and CRISSY, W. J. E. (1940): 'Evaluative attitudes as related to vocational interests and academic achievement.' *J. Abnorm. and Soc. Psychol.*, 35, 226-45.

EDWARDS, A. L. (1957): *Techniques of Attitude Scale Construction.* New York: Appleton-Century-Crofts.

EGNER, R. E. and OBELSKY, A. J. (1957): 'Effect of stereotyped attitudes on learning.' *J. Educ. Psychol.*, 48, 207-12.

EMMETT, R. G. (1959): *A Psychological Study of the Self-Concept amongst a Group of Pupils in a Secondary*

Modern School. Unpublished M. A. Thesis, University of London Library

ENGLISH, H. B. and ENGLISH, A. V. (1958): *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms.* London: Longmans Green.

ENTWISTLE, H. (1963): 'Education by slogan.' *Studies in Education (University of Hull),* 3, 403-12.

EVANS, E. E. (1962): *Verse Writing by Children. An Investigation of Some of its Effects on their Writing of Prose and their Attitude to Poetry.* Unpublished M. A. Thesis, University of Wales Library (Cardiff).

EVANS, K. M. (1946): *A Study of Attitude towards Teaching as a Career.* Unpublished M. A. Thesis, University of London Library.

EVANS, K. M. (1952 a): *A Study of Teaching Ability at the Training College Stage in relation to the Personality and Attitudes of the Student.* Unpublished Ph. D. Thesis, University of London Library.

EVANS, K. M. (1952b) 'A study of attitude towards teaching as a career.' *Brit. J. Educ. Psychol.,* 22, 63-70.

EVANS. K. M. (1953): 'A further study of attitude towards teaching as a career.' *Brit. J. Educ. Psychol.,* 23, 58-63.

EVANS, K. M. (1957): 'Is the concept of «interest» of significance to success in a teacher training course?' *Educ. Rev.,* 9, 205-11.

EVANS, K. M. (1958): 'An examination of the Minnesota Teacher Attitude Inventory.' *Brit. J. Educ. Psychol.,* 28, 253-7.

EVANS, K. M. (1960)' *Club Members Today.* London: National Association of Mixed Clubs and Girls' Clubs.

EYSENCK, H. J. (1951a): 'Primary social attitudes and the «Social Insight» test.' *Brit. J. Psychol.,* 42, 114-22.

EYSENCK, H. J. (1951b): 'Primary social attitudes as related to social class and political party.' *Brit. J. Sociol.*, 2, 198-209.

EYSENCK, H. J. (1953a): 'Primary social attitudes. II. A comparison od attitude patterns in England, Germany and Sweden.' *J. Abnorm. and Soc. Psychol.*, 48, 563-8.

EYSENCK, H. J. (1953b and 1960): *The Structure of Human Personality*. London: Methuen.

EYSENCK, H. J. (1954): *Psychology of Politics*. London: Routledge and Kegan Paul.

FAUNCE, D. and BEEGLE, J. A. (1948): 'Cleavages in a relatively homogeneous group of rural youth.' *Sociometry*, 11, 207-16.

FEAKES, B. A. (1953): *A Study Changing of Attitudes towards Foreign Peoples by Educational Means*. Unpublished M. A. Thesis, University of London Library.

FERGUSON, L. W. (1939a) 'Primary social attitudes.: *J. Psychol.*, 8, 217-23.

FERGUSON, L. W. (1939b): 'The requirements of an adequate attitude scale.' *Psychol. Bull.*, 37, 665-73.

FERGUSON, L. W. (1940): 'The measurement of primary social attitudes.' *J. Psychol.*, 10, 199-205.

FERGUSON, L. W. HUMPHREYS, L. G. and STRONG, F. W. (1941): 'A factorial analysis of interests and values.' *J. Educ. Psychol.*, 32, 197-204.

FITZPATRICK, T. E. and WISEMAN, S. (1954): 'An interest test for use in selection for technical education.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 24, 99-105.

FLEMING, C. M. (ED) (1951): *Studies in the Social Psychology of Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.

FLEMING, C M (1959): *Cotswold Perconality Assessment (P A 1)* Glasgow Robert Gibson

FLEMING, C M., DIGARIA, D. F and NEWTH, H G. R. (1960): 'Preferences and values among adolescent boys and girls.' *Educ. Res.*, 3, 221-4

FLETCHER, R. (1962): *Britain in the Sixties The Family and* Marriage. London: Penguin.

FLOOD, W. E. and CROSSLAND, R. W (1947): 'The origins of interest and motives for the study of natural sciences and psychology among students in voluntary courses.' *Brit. J. Educ Psychol.*, 17, 105-17

FORRESTER, J. F. (1951): 'The attitudes of adolescents towards their own development.' in Fleming, C. M. (Ed.) (1951), *Studies in the Social Psychology of Adolescence.* London: Routledge and Kegan Paul.

FRENKEL-BRUNSWIK, E. (1948): 'A study of prejudice in children.' *Hum. Rel.*, 1, 295-306.

FREUD, S. (1933): *New Introductory Lectures on Psycho-Analysis*. London: Hogarth Press and The Intitute of Psycho-Analysis.

FREUD, S. (1949): *An Outline of Psycho-Analysis*. London: Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis.

FRYER, D. (1923): 'Intelligence and interest in vocational adjustment.' *Ped. Sem.*, 30, 127-51

FRYER, D. (1931): *The Measurement of Interests*. New York: Henry Holt

FUTCHER, W G A. (1960): *A Comparative Study of Attitudes and Personality Traits of Children in Certain Comprehensive. Grammar and Modern Schools in London* Unpublished M A Thesis. University of London Library.

GEORGE E. I. (1954): *An Experimental Study of the Relations between Personal Vlaues, Social Attitudes and Personality Traits*. Unpublished Ph. D. Thesis, University of London Library.

GLASSEY, W. (1945): 'The attitude of grammar school pupils and their parents to education, religion and sport.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 15, 101-4.

GOLDMAN, R. J. (1962): *Some Aspects of the Development of Religious Thinking in Childhood and Adolescence*. Dept. of Education, The University, Reading.

GREEN,G.H.(1932):'Havechildren a national bias?' *Discovery*, 13, 44-6.

GUILFORD, J. P. (1959): *Personality*. New York: McGraw-Hill.

GUTTMAN, L. (1941): 'The quantification of a class of attributes: A theory and method of scale construction,' in Horst, P. (1941): *The Prediction of Personal Adjustment*. New York: Social Science Research Council.

GUTTMAN, L. (1947): 'The Cornell technique for scale and intensity analysis.' *Educ. and Psychol. Meas.*, 7, 247-79.

GUTTMAN, L. (1950): 'The basis for scalogram analysis,' in Stouffer, S. A. (1950): *Measurement and Predication*. Princeton: Princeton University Press.

HAMMOND, W. H. (1945): 'An analysis of Youth Centre interests.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 15, 122-6.

HARRIS, H. (1949): The Group Approach to Leadership Testing. London: Routledge and Kegan Paul.

HARTMAN, R. and DASHIELL, J. F. (1919): 'An experiment to determine the relation of interests to abilities.' *Psych. Bull.*, 16, 259-62.

HERBERT. N. and TURNBULL, G. H. (1963): 'Personality factors and effective progress in teaching.' *Educ. Rev.*, 16, 24-31. H.M.S.O. (1963): *Half Our Future* (Newsom Report). London: H.M.S.O.

HINCKLEY, E. D. (1932): 'The influence of individual opinion on the construction of an attitude scale.' *J.Soc.Psychol.*, 3, 283-96.

HOLLIS, A. W. (1935). *The Personal Relationship in Teaching.* Unpublished M. A. Thesis, University of Birmingham Library.

HORNEY, K. (1946): *Our Inner Conflicts.* London: Kegan Paul, Trench, Trubner.

HOROWITZ, E. L. (1947): 'Development of attitude toward Negroes, in Newcomb, T. M. and Hartley, E. L. (Ed.) (1947): *Readings in Social Psychology.* New York: Henry Holt.

HOVLAND, C. I. (1951): 'Changes in attitude through communication.' *J. Abnorm. and Soc. Psychol.*, 46, 424-37.

HUGHES, E. W. (1955): 'Children's choices in individual activities in the junior school.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 25, 36-50.

HYDE, K. E. (1963): 'Religious concepts and religious attitudes.' *Educ. Rev.*, 15, 132-41 and 217-27.

JACKSON, L. (1950): 'Emotional attitude towards the family of normal, neurotic and delinquent children.' *Brit. J. Psychol.*, 41, 35-51 and 173-85.

JAHODA, G. (1963): 'The development of children's ideas about country and nationality. I. The conceptual framework. II. National symbols and themes.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 33, 47-60 and 143-53.

JAMES, W. (1890): *Principles of Psychology.* London: Macmillan.

JAMES, W (1925): *Pragmatism.* New York: Longmans.

JAMES, H. E. O. and TENEN, C. (1950): 'How adolescents think of peoples.' *Brit. J. Psychol. (Gen. Section)*, 41, 145-72.

JAMES, H. E. O. and TENEN, C. (1953): *The Teacher Was Black*. London: Heinemann.

JAYATILAKA, I. W. DE S. (1951): *A Study of a Change of Attitude of Post-graduate Students in the Institute of Education*, 1949-50. Unpublished M. A. Thesis, University of London Library.

JENKINS, A. G. (1962): *The Construction of Tests for a Mixed Language Population*.Unpublished M. A. Thesis,University of Wales Library (Cardiff).

JENKINSON, A. J. (1940): *What Do Boys and Girls Read?* London: Methuen.

JERSILD, A. T. (1952): *In Search of Self. New York:* Teachers College, Columbia University.

JOHNSON, D. M. (1945): 'A systematic treatment of judgement.' *Psychol. Bull.*, 42, 193-224.

JOHNSON, D. G. (1953): 'Effect of vocational counselling on self-knowledge.' *Educ. and Psychol. Meas.*, 13, 330-8.

JONES, J. A. (1962): *An Investigation into the Responses of Boys and Girls respectively to Scripture as a School Subject in Certain Co-educational Grammar Schools in Industrial South Wales*. Unpublished M. A. Thesis, University of Wales Library (Swansea).

JONES, V. (1938): 'attitudes of college students and the changes in such attitudes during four years in college.' *J. Educ. Psychol.*, 29, 14-25 and 114-34.

JONES, W. R. (1949): 'Attitude towards Welsh as a second language: A preliminary investigation.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 19, 44-52.

JONES, W. R. (1950): 'Attitude towards Welsh as a second language' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 20, 117-32

JORDAN, D. (1937): *An Analysis of the Attitude of Children towards certain School Subjects, and the Measure of Correlation between Attitude and Attainment* Unpublished M. A. Thesis, University of London Library.

JUNG, C. G. (1923): *Psychological Types.* London: Kegan Paul, Trench Trubner

KEEHN, J. D. (1955): 'An examination of the two-factor theory of social attitudes in a Near Eastern culture' *J. Soc. Psychol.*, 42, 13-20

KELMAN, H. C. (1953): 'Attitude change as a function of response restriction' *Hum. Rel.*, 6, 185-214

KELMAN, H. C. (1962): 'The inducation of action and attitude change.' in Coopersmith, S. (Ed.) *Proceedings of the XIV International Congress of Applied Psychology. III. Personality Research.* Copenhagen: Munksgaard.

KHAN, S. (1954): *An Experiment in Changing Attitudes towards Other Peoples.* Unpublished M. A. Thesis, University of London Library.

KING, B.T. and JANIS, I. L. (1956). 'Comparison of the effectiveness of improvised *versus* non-improvised role playing in producing opinion changes.' *Hum. Rel.*, 9, 177-86.

KNIGHT, F. B. (1922): *Qualities Related to Success in Teaching.* New York: Teachers College, Columbia University.

KROUT, M. H. and STAGNER, R. (1939): 'Personality development in radicals.' *Sociometry*, 2, 31-46.

KUDER, G. F. (1956): *Kuder Preference Record (6th Edn).* Illinois Science Research Associates

KULP, D. H. and DAVIDSON, H. H. (1933): 'Sibling resemblance in social attitudes.' *J. Educ. Sociol.*, 7, 133-40.

LADUKE, C. V. (1945): 'The evaluation of teaching ability.' *J. Exp. Educ.*, 14, 75-100.

LAHIRY, M. (1960): *A Study of the Attitudes of Adolescent Girls to their own Physical, Intellectual, Emotional and Social Development*. Unpublished M. A. Thesis, University of London Library.

LAMBERT, C. M. (1944): *A Study of Interest in School Subjects among Secondary School Pupils*. Unpublished M. A. Thesis, University of London Library.

LAMBERT, C. M. (1949): 'Symposium on selection of pupils for different types of secondary schools. VII. A survey of ability and interest at the stage of transfer.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 19, 67-81.

LAMBERT, C. M. and PEEL, E. A.: *General Information Test*.

LENTZ, T. F. (1938): 'Generality and specificity of conservatism-radicalism. *J. Educ. Psychol.* 29, 540-6.

LEWIN, K. (1947a): 'Group decision and social change.' in Newcomb, T. M. and Hartley, E. L. (Ed.) (1947): *Readings in Social Psychology*. New York: Henry Holt.

LEWIN, K. (1947b): 'Frontiers in group dynamics.' *Hum. Rel.*, 1, 5-41, and 143-53.

LIKERT, R. (1932)' 'A technique for the measurement of attitudes.' *Archives of Psychology*, 22, 5-55.

LIKERT, R., ROSLOW, S., MURPHY, G. (1934): 'A simple and reliable method of scoring the Thurstone attitude scales.' *J. Soc. Psychol.*, 5, 228-38.

.INTON, R. (1947): *The Cultural Background of Personality*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner.

LIPPITT, R. and WHITE, R. K. (1943): 'The «social climate» of children's groups,; in Barker, R. G., Kounin, J. S. and Wright, H. F. (1943): *Child Behaviour and Development*. New York: McGraw-Hill.

LIPPITT, R, and WHITE, R. K. (1947): 'An experimental study of leadership and group life,' in Newcomb, T. M. and Hartley, E. L. (Ed.) (1947): *Readings in Social Psychology*. New York: Henry Holt.

LOVELL, K. and WHITE, G. E. (1958): 'Some influences affecting choice of subjects in school and training college.' *Brit. J. Educ. Psychol.,* 28, 15-24.

LURIE, W. A. (1937): 'A study of Spranger's value-types by the method of factor analysis.' *J. Soc. Psychol.,* 8, 17-37.

MACFARLANE, J. C. (1950): *A Study of the Choices of Careers in a Group of Adolescents*. Unpublished M. A. Thesis, University of London Library.

MACNEMAR, Q. (1946): 'Opinion-attitude methodology.' *Psychol. Bull.,* 43, 289-374.

MANSKE., A. J. (1936) *The Reflection of Teachers' Attitudes in the Attitudes of their Pupils*. New York: Teachers College, Columbia University.

MATHEWS, L. H. (1940): 'An item analysis of measures of teaching ability.' *J. Educ. Res.,* 33, 576-80.

MEAD, G. M. (1934) *Mind, Self and Society*. Chicago:University of Chicago Press.

MEDNICK, M. T. and MEDNICK, S. A. (1963): *Research in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

MELVIN, D. (1955): *An Experimental and Statistical Study of the Primary Social Attitudes*. Unpublished Ph. D. Thesis, University of London Library.

MEYER, G. R. and PENFOLD, D. M. E. (1961): 'Symposium: Studies of Children's Scientific Concepts: III. Factors associated with interest in science.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 31, 33-7.

MILLER, K. M. and BIGGS, J. B. (1958): 'Attitude change through undirected group discussion.' *J. Educ. Psychol.*, 49, 224-8.

MISTRY, Z. D. (1960): *A Study of the Self-picture as held by Selected Groups of Adolescent Girls prior to and after Schoolleaving Age.* Unpublished M.A. Thesis, University of London Library.

MORENO, J. L. (1953): *Who Shall Survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama.* Beacon, New York: Beacon House.

MURCHISON, C. (1935): *A Handbook of Social Psychology.* London: O. U. P.

MURPHY, G., MURPHY, L. B. and NEWCOMB, T. M. (1937): *Experimental Social Psychology.* New York: Harper.

MUSGROVE, F. (1963): 'Five scales of attitude to history.' *Studies in Education (University of Hull)*, 3, 423-39.

MYERS, G. C. (1921): 'Control of conduct by suggestion: An experiment in Americanisation.' *J. Appl. Psychol.*, 5, 26-31.

NELSON, E. (1939)' 'Attitudes: Their nature and development.' *J. General psychol.*, 21, 367-99, 401-16, 417-36.

NEWCOMB, T. M. (1943): *Personality and Social Change.* New York: Dryden Press.

NEWCOMB, T. M. (1947): 'Some patterned consequences of membership of a college community.' in Newcomb, T. M. and Hartley, E. L. (Ed) (1947): *Readings in Social Psychology.* New York: Henry Holt.

NEWCOMB, T. M. and HARTLEY, E. L. (Ed) (1947): *Readings in Social Psychology.* New York: Henry Holt.

NEWCOMB, T. M. and SVEHLA, G., 'Intra-family relationships in attitude.' *Sociometry*, 1, 180-205.

PACE, C. R. (1950): 'Opinion and action: A study in validity of attitude measurement.' *Educ. and Psychol. Meas.*,10,411-9.

PEARCE, R. A. (1958): 'Streaming and a sociometric study.' *Educ. Rev.*, 10, 248-51.

PEEL, E. A. (1948): 'Assessment of interest in practical topics.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 18, 41-7.

PEEL, E. A. (1949): 'Symposium on the selection of pupils for different types of secondary schools. VI. Evidence of a practical factor at the age of elven.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 19, 1-15.

PEEL, E. A. (1959): 'Esperimental examination of some of Piaget's schemata concerning children's perception and thinking, and a discussion of their educational significance. *Brit. j. educ. Psychol.*, 29, 89-103.

PETERSON, R. C. and THURSTONE, L. L. (1932): 'Effect of a motion picture film on children's attitudes towards Germans.' *J. Educ. Psychol.*, 23, 241-6.

PHILLIPS, A. S. (1953): *An Examination of Methods of Selection of Training College Students*. Unpublished M.A. Thesis, University of London Library.

PHILLIPS, M. (1932): 'Professional courses in the training of teachers.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 1, 225-45 and 2, 1-24.

PIAGET, J. (1928): *Judgment and Reasoning in the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.

PINTNER, R. and FORLANO, G. (1937): 'The influence of attitude upon scaling of attitude items.' *J. Soc. Psychol.*, 8, 39-45.

PRITCHARD, R. A. (1935): 'The relative popularity of secondary school subjects at various ages.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 5, 157-79 and 229-41.

RADKE, M. J. (1946): *The Relation of Parental Authority to Children's Behaviour and Attitudes*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

RADKE, M., SUTHERLAND, J. and ROSENBERG, P. (1950) 'Racial attitudes of children.' *Sociometry*, 13, 154-71

RALLISON, R. (1939): 'The scientific interests of senior school children.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 1 6 9, 117-30.

REMMERS, H. H. (1954): *Introduction to Opinion and Attitude Measurement*. New York: Harper

REYMERT, M. L. (1917): 'The psychology of the teacher: An introductory study.' *Ped. Sem.*, 24, 521-8.

RIVLIN, L. G. (1959): 'Creativity and the self-attitudes and sociability of High School students.' *J. Educ. Psychol.*, 50, 147-52.

ROGERS, C. R. (1959): 'A theory of therapy, personality, and inter-personal relationships, as developed in the client-centered framework,' in Koch, S. (Ed) (1959): *Psychology: A Study of a Science. 3. Formulations of the Person in the Social Context*. New York: McGraw Hill.

ROGERS, C. R. (1961): *On Becoming a Person*. London: Constable.

ROLFE, J. F. (1945): 'The measurement of teaching ability.' *J. Exp. Educ.*, 14, 52-74.

ROSTKER, L. E. (1945): 'The measurement of teaching ability.' *J. Exp. Educ.*, 14, 6-51.

RUNDQUIST, E. A (1940): 'Form of statement in personality measurement' *J Educ Psychol 135-47.*

SCOTT, O and BRINKLEY, S G (1960): 'Attitude changes of student teachers and validity of the Minnesota Teacher Attitude Inventory' J. Educ Res., 51, 76-81

SHAKESPEARE, J. J. (1936): 'An enquiry into the relative popularity of school subjects in elementary schools'. *Brit. J. Educ. Psychol.*, 6, 147-64.

SHEPPARD, D. (1963):'Characteristics associated with Christian names.' *Brit. J. Psychol.*, 54, 167-74.

SHOBEN, E. J. (1949): 'The assessment of parental attitudes to child adjustment.' *Genet. Psychol. Monogr.*, 39, 101-48.

SMITH, E. B. (1958) *An Investigation into some of the Factors Influencing the Mathematical Attainment of Third Year Grammar School Boys, with particular reference to Attitude* Unpublished M.Sc. Thesis, University of Wales Library (Cardiff).

SOWER, C. (1948): 'Social stratification in suburban communities.' *Sociometry*, 11, 235-43.

SPENCER, D. (1938): 'The frankness of subjects on personality measures.' *J. Educ. Psychol.*, 29, 26-34.

SPRANGER, E. (1928): *Types of Men*. Halle: Niemeyer.

STACEY, M. W. (1948): *An Enquiry into the Stability of Attitudes and Interests of a Group Of Adolescent Girls*. Unpublished M.A. Thesis, University of London Library.

STAGNER, R. and DROUGHT, N. (1935): 'Measuring children's attitudes toward their parents.' *J. Educ. Psychol.*, 26, 169-76.

STAINES, J. W. (1958): 'Symposium: The development of children's values. III. The self-picture as a factor in the classroom.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 28, 97-111.

STEPHEN, J. L. (1938): *Occupational Interests in relation to Intelligence*. Unpublished M.A. Thesis, University of London Library.

STEPHENSON, W. (1936a): 'The inverted factor techniqye.' *Brit. J. Psychol.*, 26, 344-61

STEPHENSON, W. (1936b): 'A new application of correlation to averages.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 6, 43-57.

STEPHENSON, W. (1936c): 'Introduction to inverted factor analysis with some applications to studies in orexis.' *J. Educ. Psychol.*, 27, 353-67.

STEWART, M. (1950): 'The leisure activities of grammar school children. *Brit J. Educ. Psychol.*, 20, 11-34.

STOUFFER, S. A. *et al* (1950): *Measurement and Prediction.* Princeton: Princeton University Press.

STRANG, R. (1957): *The Adolescent Views Himself.* New York: McGraw Hill.

STRONG, E. K. (1943): *Vocational Interests of Men and Women.* California: Stanford University Press.

STRONG, E. K. (1959): *Vocational Interest Blanks for Men and Women.* California: Consulting Psychologists Press.

SUPER, D. E. (1949): *Appraising Vocational Fitness by Means of Psychological Tests.* New York: Harper.

SYMONDS, P. M. (1950): 'Reflections on observations of teachers.' *J. Educ. Res.*, 43, 688-96.

THIMME GOWDA, T. V. (1948): *A Study of the Attitudes of Teachers in England towards their Course of Training.* Unpublished M.A Thesis, University of London Library.

THORNDIKE, E. L. (1921): 'The correlation between interests and abilities in college courses.' *Psychol. Rev.*, 28, 374-6.

THOULESS, R. H. (1935): 'The tendency to certainty in religious belief.' *Brit. J. Psychol.*, 26, 16-31.

THURSTONE, L. L. (1927): 'The method of paired comparisons for social values.' *J. Abnorm. and Soc. Psychol.*, 21, 384-400.

THURSTONE, L. L. (1928):' 'An experimental study of nationality preferences.' *J. Genet. Psychol.*, 1, 405-25.

THURSTONE, L. L. (1929): 'The theory of attitude measurement.' *Psychol. Rev.*, 36, 221-41.

THURSTONE, L. L. (1931): 'A multiple factor study of vocational interests.' *J. Personnel*, 10, 198-205.

THURSTONE, L. L. (1934): 'The vectors of mind.' *Psychol. Rev.*, 41, 1-32.

THURSTONE, L. L. (1959): *The Measurement of Values*. Chicago: University of Chicago Press.

THURSTONE, L. L. and CHAVE, E. J. (1929): *The Measurement of Attitude*. Chicago: University of Chicago Press.

TITUS, H. E. and HOLLANDER, E. P. (1963): 'The California F scale in psychological research: 1950-55,' in Mednick, M. T. and Mednick, S. A. (1963): *Research in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

TORRANCE, E. P. (1954): 'Some practical uses of a knowledge of self-concepts in counselling and guidance.' *Educ. and Psychol. Meas.*, 14, 120-7.

TUDHOPE, W. B. (1944): 'Motives for the choice of the teaching profession by training college students.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 14, 129-41.

VALENTINE, C. W. (1934): 'An enquiry as to the choice of the teaching profession by university students.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 4, 237-59.

VENESS, T (1962): *School Leavers*. London: Methuen.

VERNON, M. D. (1937 and 1938): 'The drives which determine the choice of a career.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 7, 302-16 and 8, 1-15

VERNON, P. E. (1938): ***The Assessment of Psychological Qualities by Verbal Methods***. London: H.M.S.O.

VERNON, P. E. (1949): 'Classifying high-grade occupational interests.' *J. Abnorm. and Psychol.*, 44, 84-96.

VERNON, P. E. (1953): *Personality Tests and Assessments.* London: Methuen.

VERNON, P. E. and ALLPORT, G. W. (1931): 'A test for personal values.' *J. Abnorm. and Soc. Psychol.*, 26, 231-48.

VINACKE, W. E. EINDHOVEN, J.and ENGLE. J. (1949): 'Religious attitudes of students at the University of Hawaii.' *J. Psychol.*, 28, 161-79.

WAKATAMA, M. A. (1957): *An Experimental Study of the Teaching of the Geography of Africa, with special reference to its Effects upon the Attitudes of English Children towards Africans.* Unpublished M.A. Thesis, University of London Library.

WARBURTON, F. W. BUTCHER, H. J. and FORREST, G. M. (1963): 'Predicting student performance in a University Department of Education.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 33, 68-79.

WHITEHEAD, F. (1956): 'The attitude of grammar school pupils towards some novels commonly read in school.' Brit. J. Educ. Psychol., 26, 104-11.

WIEGERSMA, S. and BARR, F. (1959): 'Educational guidance. II: Interest testing in educational and vocational guidance. *Educ. Res.*, 39-64.

WILLIAMS, A R. (1951): 'The magazine reading of secondary school children.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 21, 186-98.

WILLIAMS [illegible] V. (1962): *An Investigation into the Vocational Oppo[illegible]ties and Choices of a Group of Children (Boys an[illegible] [illegible]ttending a New Secondary School serving both*

Industrial and Rural Communities. Unpublished M.A Thesis, University of Wales Library (Cardiff).

WISEMAN, S. (1955): 'The use of an interest test in 11 plus selection.' *Brit. J. Educ. Psychol.*, 25, 92-8.

WISEMAN, S. and FITZPATRICK, T. F. (1955): *Devon Interest Test*. London: Oliver and Boyd.

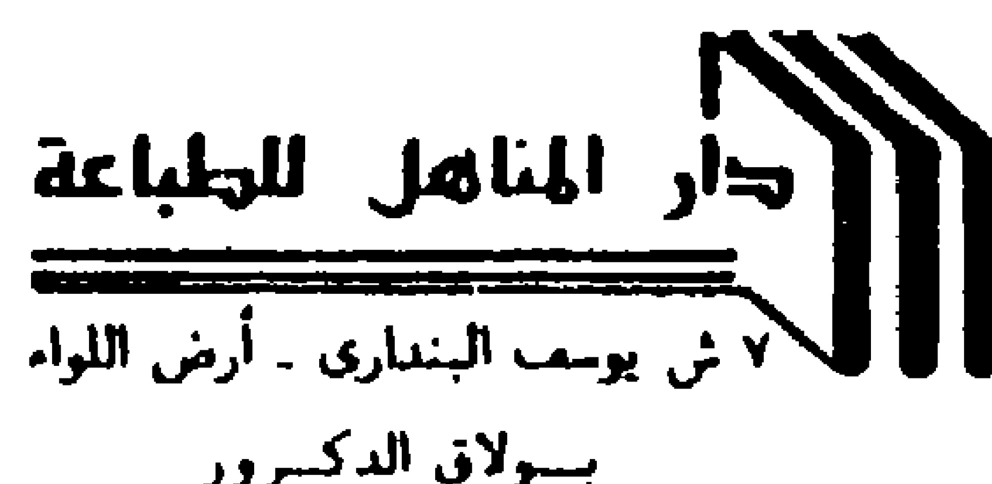
WITMER, H. L. (1937): 'The influence of parental attitudes on the social adjustment of the individual.' *American Social. Rev.*. 2, 756-63.

WRIGHT, D. S. (1962): 'A comparative study of the adolescent's concepts of his parents and teachers.' *Educ. Rev.*, 14, 226-32.

YEAGER, T. C. (1935): *An Analysis of Certain Traits of High School Seniors interested in Teaching*. New York: Teachers College, Columbia University.

ZELIGS, R. (1948): 'Children's intergroup attitudes.' *J. Genet. Psychol.*, 72, 101-10.

ZUNICH, M. (1962): 'Relationships between material behaviour and attitude toward children.' *J. Genet. Psychol.*, 100, 155-65.



بـولاق الدكـرور

